الاتجاهات المعاصرة

في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها

دكتور / حماده إبراهيم

١٩٨٧

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
١١ شارع جواد حسني / القاهرة
ص ب : ١٣٠ - ت ٧٦٠٥٢٣

تقديم

بقلم معالى الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركى

مدير جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وسيد المرسلين .. وبعد :

فان تعليم اللغات لغير الناطقين بها قد أصبح علما له أصوله وقواعده وأساليبه وطرائقه تعنى به الأمم المختلفة خدمة للغاتها وعملا على نشرها بين الأمم الأخرى وتيسيرا على أبنائها عند تعلمهم للغات الأخرى وسلوك أفضل الطرق وأجداها نفعا وأكثرها فائدة فى تعلم اللغات وتعليمها .

وهذا الكتاب الذى نقدمه يتناول موضوعات على جانب كبير من الأهمية تتعلق بالاتجاهات العصرية فى تعليم العربية لغير الناطقين بها وفق منهج يعتمد على المقارنة والتحليل والاستنتاج .

كما يتناول الكتاب تجارب الأمم المختلفة فى ميادين تعليم اللغات ويتناول بشىء من التفصيل المهارات اللغوية والتعليم الذاتى .

والحقيقة أن تعليم اللغات الحية قد مر عبر التاريخ بأطوار وتعاقبت عليه مدارس واتجاهات مختلفة .

ومن خـــلال قراءاتي في هـــذا المجال والتي يدعوني اليها ويحفزني عليها اهتمام جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية بتعليم اللغة العربية الخالدة لغير الناطقين بها لم أجـــد من درس بعناية وتفصيل موضوعا على جانب كبير من الأهمية وأعني به انتشار اللغة العربية بسرعة البرق في البلدان التي فتحها المسلمون في عصر الفتوحات الاسلامية •

أن هـــذا الحـــدث العظيم أمر يدعو الى الدراسة والتحليل والتبصر •

لقـــد دخلت اللغة العربية — مواكبة الاسلام — كل البلدان المفتوحة واستطاعت في لمح البصر أن تتغلب على اللغات الأخرى من فارسية وغيرها ، بل لم يقتصر الأمر على الغلبة والانتشار بل تعـــدى ذلك الى أن نبـــغ من أبناء الأمم الاسلامية العلماء والشعراء بل وعلماء اللغة العربية ذاتها فكيف تم ذلك ؟

انه حـــدث لغوي عظيم ينبغي أن يتضافر علماء اللغة على دراســـته واستنباط الدروس والأساليب منه •

وفي يقيني أن ذلك عائد الى ارتبـــاط اللغـــة العربية بالاسلام فهي لغـــة القرآن الكريم وكل مسلم يعتبرها لغته الأولى قبل لغته التي ورثها عن أبويه •

ثم تحول هـــذا الحب للغة القرآن العظيم الى ابداع وتأليف وشـــعر ونثر •

وأمر آخر دار في خلدي وأنا أقرأ هـــذا الكتاب وبخاصة ما ذكره المؤلف الفاضل عن الوسائل المعينة على تدريس اللغات والأساليب المبتكرة لتذليـــل الصعوبات اللغـــوية وجعـــل المـــادة اللغـــوية محببة الى الدارس فعجبت من اهمالنا أو تقصيرنا في استخدام الوسائل المعينة في ميادين تدريس اللغـــة

العربية لأبنائها وكأن استخدام المعمل اللغوى مثلا أمر خاص بتعليم اللغـة الثانية ولا أهمية له فى تعليم اللغة الأم ، وهـذا خطأ ينبغى لنا أن نصححه فالوسائل المعينة من معامل ووسائل إيضاح وتسجيلات ورسوم ٠٠ ينبغى أن تستخدم فى تعليم العربية لأبنائها أيضا ٠

وأخيرا فقـد تعرض الكتاب لموضوع أرجو أن تعنى به كليات اللغـة العربية ومعاهـد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى جامعاتنا وهو التعليم الذاتى والتعليم المبرمج لأننا نعيش فى عصر يحتم علينا أن نسلك كل الطرق المفيدة فى نشر لغتنا الخالدة وأن نجوب كل الأساليب ولا نقتصر على الطرق التى ألفناها بل نضيف الى ذلك كل جـديد مفيد على أن نطوع ذلك الجـديد لخصائص اللغة العربية وأصولها وعند ذلك ستزدهر اللغـة العربية وستغزو العالم لأنها لغة القرآن الكريم ولغة العلم والأدب ولغة الحضارة والابداع ٠

وفى الختام أشكر الدكتور حماده ابراهيم ما قـدمه فى هـذا الكتاب من خـدمة للغة العربية ، وأثنى على جهوده فى هـذا المجال ، وأرجو أن يكون له من الأثر الحسن والنفع فى مجاله ما هـو مؤمل ، كما أرجو أن يستمر فى هـذا الميدان وأن تثير القضايا التى طرحها فى هـذا الكتاب همة المتخصصين لمتابعة البحث والتأليف ٠

والحمد لله الذى بنعمته تتم الصالحات ٠٠

وصلى الله على نبينا محمد ٠٠

د٠ عبد الله بن عبد المحسن التركى

هـذا الكتـاب

بعـد مرور ربع قرن فى تعليم اللغات الحية لغير الناطقين بها ، لا أعرف كتابا فى المكتبة العربية تخصص فى طرق تدريس اللغة العربية لغير العرب تطرق الى الاتجاهات المعاصرة وبالذات الطرق السمعية البصرية المختلفـة وتحليـل فلسفاتها المتباينة وعرض أساليب البرمجة المتنوعة فى مجال تعليم اللغات الحية وكذلك أسلوب التعليم بالذاتية وتجارب الأمم المختلفة فى هـذا المجال •

ومن الجـديد والجـدير بالذكر فى هـذا الكتاب أيضا أنه لم يقتصر على عرض طرق تدريس اللغة وانمـا شمل كذلك بعض الدروس التطبيقية فى تدريس عناصر اللغة ثم تعليم الجوانب الحضارية والأدب والشعر للراشدين من الناطقين بلغـات أخرى •

واذا كان هـذا الكتاب قـد تخصص فى طرق تدريس اللغات الحية كلغة ثانية الا أننا نرجـو أن يستفاد منه أيضا فى مجال تعليم اللغات كلغـة أولى وعلى وجه الخصوص فى مستوى المبتدئين وفى تدريس الحضارة والأدب والشعر الناشئين والراشدين من أهـل اللغة •

ويشتمل الكتاب على موضوعات هامة كثيرة فى مجال تعليم وتعلم اللغـات لغير الناطقين بها نذكر منها :

ــ تطور تدريس اللغات الحية فى العصر الحـديث وأثر العلوم العصرية فى ذلك •

ــ التجارب الكبرى فى تعليم اللغـات لغـير الناطقين بها كتجربة الجيش الأمريكى وتجربة معهد زغرب •

— الطرق السمعية البصرية من تحليلية واندماجية ، واستثمار النصوص الحوارية بالصور وتنشيط القواعـد خلال الاستثمار والانتقال الى الاتصالية •

— الطريقة السمعية البصرية التركيبية الاجمالية S.G.A.V. :

فلسفتها وخطواتها ومفهومها لتدريس عناصر اللغة المختلفة ودراسة الأدب والنصوص المتخصصة •

— استعمالات الصوت والصورة فى تعليم اللغات الحية : وظائف الصوت ووظائف الصورة من خلال علاقتها بالكلمة مع عرض للوسائل السمعية البصرية •

— المهارات اللغوية مع التركيز على تقويم النطق وعرض بعض الأمثلة التطبيقيـــة •

— تطبيقات عملية من خلال درس فى اللغة العربية — تدريس القواعـد — تدريس المفردات — درس المحادثة — تدريس القيم والحقائق الاسلامية — تدريس الأدب — تدريس الشعر •

— كما اشتمل الكتاب على باب اقتصر على موضوع البرمجة وتعليم اللغات الحية وتطرق الى البرمجة ونشأتها وأسسها ومزاياها وخطواتهـا وأنواعهـا ، ودورها فى تعليم اللغات •

— كذلك فقـد خصص الباب الأخير لموضوع التعلم بالذاتية حيث فصل القول فى مفهوم هـذا النوع من التعلم وفلسفته والأسس التى يقوم عليها • كما تطرق هـذا الباب الى تحليل مستلزمات التعلم بالذاتية • واختتم بعرض لتجارب الأمم المختلفة فى هـذا النوع من التعلم •

حول تطور تدريس اللغات الحية

د : حمـادة ابراهيم

من أهم المظاهر الحضارية فى الربع الأخير من هـذا القرن الاهتمام الواضح بتدريس اللغات الحية وتطوير هـذا التدريس ليواكب ايقـاع الحياة العصرية ومتطلباتهـا .

وقـد حظيت اللغة العربية بجانب كبير من هـذا التطور ، اذ استطاع الخبراء العرب فى هـذا المجال تطويع الأبحاث والدراسات التى تمت فى مجال تعليم اللغات الحية لخـدمة اللغة العربية ، وقـد تركز جانب كبير من هـذا التطور على التدريس التقليدى اذ تناول بالتغيير ما يتعلق به من مفاهيم وأهداف وطرق تعليمية ووسـائل معينة ، كما أثر هـذا التطور على المدرسين أنفسهم وطرق إعـدادهم والدور المنـوط بهم بالاضافة الى المقررات الدراسية ونظم الامتحـانات(١) .

وبعـد ثبوت الفشل الذريع الذى منيت به طرق التدريس العتيقة وما أكدته الأبحاث التى قـدمت الدليل على عجزها وضعف نتائجها ، بدأت موجات من الأعمال والمجهودات البناءة على المستويات المختلفة وفى سائر المجالات التى تتعلق بتدريس اللغة الأجنبية ، وقـد كرس جانب من هـذه المجهودات على بلورة طرق جـديدة للتعليم(٢) .

واذا كانت هـذه المجهودات لم تنته بعـد الا أنها قطعت مرحلة كبيرة فى طريق التقـدم ، بحيث أصبح من الممكن الآن أن نستعرض الانجازات التى حققتها من ناحية ، والتطلعات التى تسعى الى تحقيقها من ناحية أخرى .

وقبل أن نستعرض المنجزات الحـديثة فى طرق التدريس الخاصة باللغات الحية والتى أفادت منها اللغة العربية ، نقف وقفة تأمل أمام الأسباب التى أدت الى هـذا التطور الضخم فى تعليم اللغات •

١ — المتطلبـات الحضـارية :

أول هـذه الأساسية هـو التحول الذى طرأ على مفهوم التربية ، فقـد كانت دراسة اللغة الحية على المستوى المدرسى أو الجامعى مجرد تكملة للثقافة الانسانية الكلاسيكية المطلوب تقـديمها للطلاب ، وقـد ظـل هـذا الاعتقاد زمنا طويلا • كان هـدف تعليم الانجليزية مثلا أو الفرنسية أو الألمـانية أو الايطالية أو الأسبانية هـو مساعدة الطالب على أن يقرأ أو يترجم نصا أو مؤلفا لكاتب من الكتاب مثل شكسبير أو جـوته أو دانتى ، وكهـدف ثانوى ، كان الطالب يستطيع أن يستفيد من دراسة هـذه اللغة فى تعلم التحـدث بهـا ، ولكن هـذا لم يكن يطلب منه صراحة ، كما لم تكن هناك أية مجهودات لمساعدته فى تحقيق ذلك • وعلى هـذا النحو ، تعلمت أجيال من الطلاب والمستشرقين اللغة العربية ، ليس للتحـدث بها ، وانما لقراءة النصوص العربية أو ترجمتها أو عمل الدراسات المتصلة بها • ولم يكن أمرا مستغربا أن تجـد المستشرق الكبير ينشر الكتاب تلو الكتاب ويطبع البحث تلو البحث فى فقه اللغة العربية ونحوها وصرفها وتاريخها • وآدابها وحضارات العرب والمسلمين ، فى حـين أنه لا يستطيع أن يتاذلك حـديثا باللغة العربية يستغرق دقيقة واحـدة ، بل أنه قـد لا يفهم ما يسمع منك الا اذا استعان على ذلك بنص امامه يقرأه ، أو بمعنى أصـح يفهمه بعينيه(٢) •

حـدث تطور فى تلك النظرة القاصرة للغة الحية ، التى كانت تحصر أهمية اللغة داخل دائرة الأدب الضيقة أو الترجمة التحريرية ، لتفسح المكان للضرورات العصرية ، أو بمعنى أصح لضرورات الثقافة الجـديدة ، حيث أصبح للاتصال اللغوى نصيب أكبر • لقـد أصبح من سمات المثقف فى القرن العشرين أن يتحدث

أكثر من لغة أجنبية ، فى عالم ضاقت فيه المسافات بين الأمم والشعوب • ولذلك أصبح من البديهى أن يأخذ تدريس اللغات الحية هذه الحقيقة فى الاعتبار وأن يستعد لها وأن يتطور لمواجهتها •

٢ — الوفاق العالمى :

وبالاضافة الى هذه الضرورات الثقافية نجد عنصراً أو طموحاً مثالى النظرة ، لكنه مع ذلك شائع عند غالبية المربين ، ويتخلص فى أن مجتمعات القرن العشرين ، على الرغم مما يمزقها من صراعات ويعارض بينها من نزاعات أصبحت أقل عنصرية وعصبية مما كانت عليه فى الماضى ، وأصبحت تسعى الى اقامة تفاهم عالمى ، ودراسة اللغات الأجنبية لا يمكن أن تخدم هذه الفكرة المثالية الانسانية الا اذا اتجهت الى التركيز على الجانب الاتصالى الذى يقوم على الحوار المباشر(٤) •

٣ — الانفجار الطلابى :

وهناك عامل اجتماعى ثقافى أسهم كثيرا فى تطوير طرق تدريس اللغات ، وهو ما نطلق عليه اصطلاحا الانفجار الطلابى ، على غرار الانفجار السكانى • وهو ظاهرة عالمية شائعة فى الدول المتقدمة والدول النامية سواء بسواء • أن التزايد الرهيب فى اعداد الطلاب الذين يتعلمون اللغات الحية جعل من الضرورى اعادة النظر فى طرق تدريسها حتى تواجه هذه المشكلة ، واذا كانت الطرق العتيقة قد أثبتت ضعفها فى الماضى فى مواجهة الأعداد الضئيلة نسبيا ، فإن من المؤكد أن فشلها سيكون ذريعا فى مواجهة الأعداد الضخمة من التلاميذ الذين يتكدسون فى قاعات الدرس فى المدارس والجامعات لتعلم اللغات الحية •

٤ — التقــدم التكنولوجى :

لا شك أن التقــدم التكنولوجى ، كشأنه مع الكثير من مظاهر الحيــــاة العصرية ، أسهم كثيرا فى تطــوير طرق التعليم الحــديثة ، ففى كل يوم يطالع المدرسون فى الأسواق وسائل فنية كالأفلام والأشرطة والاسطوانات ، بالاضافة الى المذياع والتليفزيون والمسجل ومختبر اللغة وغير ذلك من الوسائل السمعية والبصرية أو الوسائل المعينة التى تساعدهم بل تحثهم على تطوير طرقهم فى تعليم اللغات الحية • ولكن يجب أن ننبه الى أن مجرد ظهور هــذه الوسائل لم يقــدم حلولا لكل المشكلات كما يتصور ذلك جمهور الناس الذين ينخدعون بالاعلانات البراقة ، فليست هناك وسيلة ، أيا كانت أو وصفة علمية أو تربوية تجعل الانسان ، مهما أوتى من ذكاء واستعداد يتعلم لغة أجنبية فى عــدة أسابيع وبدون مجهود • ان الحقيقة التى يجب أن لا تخفى علينا هى أن هــذه الوسائل الجــديثة على الرغم من الخــدمات التى تؤديها ، ليست هى فى حــد ذاتها التى فتحت الطريق الى الحلول الجــديدة ، وانما كانت أهمية هــذه الوسائل تكمن فى أنها دفعت المدرسين المقبلين على استعمالها والراغبين فى الاستفادة منها الى الدراسة والبحث بهــدف تحسين طرق التدريس •

٥ — التطــور التربوى :

ومن ناحية أخرى فان تطبيق هــذا التفكير النظرى على اللغة وتعلمهــا قد يساعد علماء التربية من ناحية على مواجهة الضرورات أو المتطلبات الاجتماعية الثقافية التى سبق ذكرها (فى الفقرات ١ و ٢ و ٣) كما ساعد من ناحية أخرى على توظيف هــذه الوسائل الفنية الجــديدة التى ملأت الأســواق توظيفا علميا مثمرا ، وبذلك أصبح من الضرورى أن يبدأ أى تفكير تربوى حــول تعليم اللغات الحية بمعرفة علمية عميقة بمادة هــذا التعليم الا وهــو اللغات نفسها ، ومن ثم تم اللقاء الذى لم يحــدث له نظير فى المــاضى بين الأبحاث النظرية وبين الممارسة العملية وبين النظريات والتطبيق أو بمعنى آخر بين علماء اللغة ومدرسى اللغــات الحيــة •

وقد كان من نتيجة التطور الذى حققه علم اللغة فى القرن العشرين ، وخاصة بعد سوسير soussure أن أصبح يهتم بالجوانب الوظيفية للغة دون فقهها ، فتلاقت أبحاث اللغويين مع اهتمامات مدرسى اللغات ، وتنبه المدرسون من جانبهم الى واقع جديد وهو أنه قبل التفكير فى كيفية التدريس ، أى قبل وضع طرق التدريس ، لابد من التعمق فى معرفة طبيعة المادة التى يدرسونها وهى اللغة ، وأن مثل هذه المعرفة يجدونها عند علماء اللغة .. وهكذا .

وانطلاقا من علم اللغة العام ، تطور علم اللغة التطبيقى فى تعليم اللغات وآتى ثماره العظيمة فى مجال تطوير طرق التدريس للغات ومنها اللغة العربية كلغة أجنبية .

وقبل أن نترك هذه النقطة يجب أن نؤكد أن ثمار اللقاء بين النظرية والتطبيق فى مجال تعليم اللغات الحية للاجانب لم تقتصر على هذا القطاع ، وانما تجاوزته الى تعليم اللغات الأم . وهذا ما تنبه اليه مدرسو اللغات لأهلها ومن ثم بدأوا يستفيدون من علم اللغة الحديثة وانجازاته .

تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة :

وقبل أن ننتقل الى المبادىء الرئيسية فى علم اللغة الحديث ، تلك المبادىء التى غيرت من مفهوم التعليم وصياغة طرق التدريس ، نقف وقفة قصيرة لنتأمل بعض الحقائق الهامة التى قد لا يكون من الضرورى أن نلتمسها عند علماء اللغة مع أنهم يؤكدونها ، لأن هذه الحقائق ظلت مهملة زمنا طويلا من جانب طرق التعليم التقليدية .

١ — أول هذه الحقائق هى أن اللغة العربية ، كالانجليزية أو الفرنسية لغة حية بعكس اللاتينية أو الاغريقية ، وعلى ذلك فلا ينبغى أن تدرس كما تدرس هاتان اللغتان الميتتان ، ومعنى اللغة الميتة هى اللغة التى انتهت تاريخيا . فمثلا

بالنسبة للغة اللاتينية فقد طويت صفحة هذه اللغة اللهم الا من بعض الاكتشافات المحتملة لبعض المخطوطات • فنحن نملك تحت أيدينا كل اللغة اللاتينية الكلاسيكية الموجودة •

أما بالنسبة للغة العربية ، فالوضع عكس ذلك ، فهى لغة لم تكتمل دورتها بحيث تكون قد بلغت نهاية تطورها ، لان النصوص العربية الموجودة حاليا لا تشتمل على كل عناصر ونصوص اللغة العربية corpus وأنها لغة حية مستمرة فى التطور ، وبسرعة ، وهذا دليل حيوتها •

فما من لغة حية يمكن أن توصف بالثبوت ، لان الثبوت هو الموت بالنسبة للغة كما هو بالنسبة لأى كائن حى •

ومن ناحية أخرى فاللغة الميتة هى بالضرورة لغة مكتوبة أو لغة كتابة ، فلا يستطيع أن يدلنا على اللاتينية العامية ، أى اللاتينية التى كان القدماء يتحدثون بها ، الا عالم فى فقه اللغة اللاتينية ، أما اللغة العربية فهى لغة منطوقة ولغة مكتوبة ، أو هى لغة حديث ولغة كتابة •

أو بمعنى أدق لغة نتكلمها ونكتبها ، وهى ، كوسيلة اتصال ، لغة حديث قبل كل شىء • وعلى ذلك يجب أن نأخذ فى الحسبان دائما أن تدريس اللغة العربية كلغة حية يجب أن يراعى الأمور الآتية :

(أ) لا يكون الهدف الأول أو الفورى أن نعلم الطالب قراءة روائع الأدب العربى ، وانما مساعدته فى اكتساب وسيلة اتصال جديدة • وهذه الوسيلة هى من ناحية أخرى وسيلة اعداد ثقافى يمكن فى المستقبل أن تعين الطالب على التخصص فى فرع من الفروع •

ولكن قراءة روائع الأدب ، مهما ما كانت ينبغى ألا تكون فى ، البداية ، الهدف من تعلم اللغة العربية كلغة حية •

كذلك لا يكون هـذا التدريس من خلال دراسة أمهات الكتب الكلاسيكية ، خصوصا فى السنوات الأولى • وقـد كان الاعتقاد السائد هـو أن كبار الكتاب الذين يمثلون الأدب الرفيع ويعتبرون نماذج للأدب الراقى هم أفضـل المصادر التى تموننا بأحسن نصوص يمكن تدريسها فى تعليم اللغة العربية ، وعلى ذلك جرى العرف فى كتب تعليم اللغة العربية للأجانب على أن تكون هـذه الكتب عبارة عن مختارات من النصـوص الأدبية ، وهـذا خطـأ جسيم لأن هنـاك حقيقة ينبغى ألا تخفى علينـا وهى أن الكاتب الجـدير بهـذا اللقب قلما يكون ما يكتبه نموذجا للغة العادية التى نريد تدريسها للأجانب •

وفضلا عن ذلك ، فاذا كان النص لكاتب قـديم ، فان طبيعة أسلوبه ستكون مختلفة عن اللغة المعاصرة ، الأمر الذى يمثل مصدر قلق للطالب الذى يصبح موزعا بين نمـاذج مختلفة من اللغـة تعرض عليـه ، وبالتالى يقـع فى الخلط واللبس(٦) •

(ب) خطأ ثان يقع فيه بعض مدرسى اللغة العربية للاجانب وهـو أنهم يدرسون لهم بنفس الأسلوب الذى تدرس به هـذه اللغة للتلاميذ العرب ، ولا أظن أننـا بحاجـة الى أن نكرر أن اللغة العربية كلغة ثانية لا ينبغى أن تدرس كلغة أم ، فمهارات وكفايات الأطفال العرب تختلف تماما عن مهارات وكفايات غير العرب كما وكيفا ، ان الكفاية اللغوية كما يعرفها بعض علماء اللغة المعاصرين ، هى نمطية معينة اكتملت واستقرت فى شكلها النهائى تتيح انتاج عـدد لا يحصى من الجمل ، وتساعد على فهم عـدد لا يحصى من العبارات ، وعلماء اللغـة أنفسهم يعرفـون الأداءات بأنهـا الجمل الصحيحة الناتجة طبقا للامكانيـات التوليـدية للكفـاية •

وبناء على ذلك ، فان كفاية طفل عربى فى سن القبول بالمدرسة الابتدائية أو وحتى الحضانة (٣ ـ ٦ سنوات) كفاية عالية فى اللغة العربية ، أما الكفاية عند زميله الأجنبى فهى صفر أو لا شىء •

فالطفل العربى يستطيع أن يقول وأن يفهم ، طبعا بأسلوب مناسب لسنه ، عــددا لا يحصى من الجمل ، كما أن كفايته الصوتية كاملة ، وكذلك فان كفايته النحوية أو مهارته فى تكوين وفهم الجمل عالية ، ثم ان كفايته المفرداتية ، بالرغم من أنها محــدودة بخبرة الطفولة القليلة وعالمها المحــدود ، الا أنها واسعة .

اذن ، فماذا يجب أن ندرس لهــذا الطفل العربى ، مع أن هــذا ليس مجالا لبحثنا ، الا أننا يمكن أن نقول ان على المدرس أن يركز على ناحية تقوية الكفاية الشفوية عند الطفل وجعلها أكثر مرونة وسرعة عن طريق التمرينــات التعبيرية ، وهــذا يعنى جعل الكفايات أكثر عــددا وسرعة ودقــة وتلقائية ، ومن ناحية أخرى اكسابه كفــاية الكتابة التى لم يكتسبها بعــد ، وأخيرا اثراء الكفاية اللغوية العامة ، أى اكساب الطفل أداة اتصال أرقى تتيح له أن يفهم وينتج ، بلا حــدود أيضا ، جملا أكثر تعقيدا وتتفق مع خبرة انسانية أكثر ثراء .

وبعض الأمثلة القليلة يمكن أن تعطى فكرة عن مدى سعة الكفاية اللغوية عند الطفل العربى ، فكلنا يعرف أن أى طفل عادى فى سن الخامسة أو السادسة يستطيع أن ينطق أو يفهم جملا مثل :

أنا أصلى الظهر .

الكتــاب على الكرسى .

أخى ذهب الى المدرسة .

أختى تقرأ القرآن .

أما بالنسبة للأجنبى ، فأى معلم مارس تعليم اللغة لغير أهلها ، يعرف أن الطالب الأجنبى يلزمه فترة طويلة من التعليم حتى يصل الى هــذا المستوى .

صحيح أن الطفل العربى يخطىء ويتوقف أمام استعمال الأفعال والضمائر ، وقد يستعمل صيغا علمية ، وقد لا يعرف أن جمع سرير « سرر » أو « أسرة » ومؤنث جمل «ناقة» وليس «جملة» ومؤنث أبيض بيضاء وليس «أبيضة» • وكذلك بالنسبة للكتابة يقع فى أخطاء ليس أقلها الخطأ فى تقطيع الجملة الى مقاطع غريبة ، فقد يلصق نهاية كل كلمة فى بداية الكلمة التى تليها ، وقد لا يكتب « ال » الشمسية •

الخلاصة أن الطالب الأجنبى ليس عنده أية معلومات باللغة العربية ، فليس عنده سوى الكفاية الخاصة بلغته الأم وهى تمثل بالنسبة له عقبة أكثر من كونها معينا على اكتساب اللغة العربية • فسيتعرض للاخطاء الخاصة بالتماثل الداخلى أو المقارنة الداخلية التى يقع فيها الأطفال العرب : أحمر/أحمرة ، وكذلك يتعرض لأخطاء التداخل مع لغته الأم ، فهو بتأثير عادات لغته الأم يتعرض للوقوع فى أخطاء لا يقع فيها الطفل العربى — فاذا كان ايطاليا أو فرنسيا قد يقول : البيت كبيرة — الكرسى نظيفة ، الأسبوع القادمة ، أختى يلعب ، واذ كان انجليزيا قد يقول : البنت طويل(٧) •

بناء على ذلك ، لابد أن يقوم المدرس فى أناة وصبر وبأسلوب تربوى باكساب الأجنبى التراكيب الأساسية العربية انطلاقا من اللغة الشفوية دون أن يثقله منذ البداية بالصعوبات الخاصة باللغة المكتوبة ، وكذلك دون أن يزحم ذهنه بمعلومات ثانوية أو مفردات عقيمة قبل أن يتقن التراكيب الأساسية للغة العربية •

وعلى المدرس باستمرار ألا ينسى أن طلبته ليسوا عربا وأن النصوص المخصصة للطلاب العرب قد لا تناسب الأجانب ، ليس فقط على المستوى اللغوى ، بل على المستوى الحضارى كذلك •

(جـ) مشكلات اللغة العربية ليست واحدة بالنسبة لجميع الدارسين الأجانب فالطالب الباكستانى أو الايرانى لن يصادف نفس العقبات التى يصادفها الانجليزى أو الايطالى فى النطق ، كذلك فان التفريق بين الفعل والاسم قد يكون غامضا بالنسبة لطالب « مالاجاش » ، ولكنه ليس كذلك بالنسبة للطالب

الأوروبى ، ثم ان استعمال الضمائر المتصلة صعب بالنسبة للفرنسى أو الانجليزى مثلا ، الذى بدلا من أن يقول « كتابى » يقول : لى كتاب ، ولذلك فان دراسة تقابلية للاختلافات فى نظم اللغة العربية ولغة الدارس يمكن أن تساعد فى وضع تدريبات معينة تساعد فى التغلب على الصعوبات النوعية •

وهـــذا يؤكد من ناحية أخرى ضرورة اهتمام مدرس اللغة العربية فى البلاد الأجنبية بلغة الدارسين المحلية ، فالالمـــام بلغة الدارس يجعـــل تدريس اللغة الثانية أكثر فعالية(٨) •

والآن وبعـــد أن انتهينا من استعراض تلك الحقائق الهـــامة التى أهملتها طرق تعليم اللغات زمنا طويلا ، حان الوقت لكى ننظر فيما عند علماء اللغـــة ، ثم فيما عند علماء التربية ، فكما سبق أن أشرنا ، سنجد عند الأولين معلومات أساسية حـــول طبيعة المـــادة التى نحن بصـــدد تدريسها وهى اللغة ، أما الآخرون فسيقدمون لنا التطبيقات العملية •

٢ ــ الأسس الرئيسية لعلم اللغة التطبيقى فى تدريس اللغات الحية هى :

(أ) اللغة عبارة عن نظم أو نظام أو تراكيب وليست سردا لمفردات أو مجموعة من الألفاظ فليس المهم فى اللغة عناصرها المتفرقة المنعزلة من أصوات ومفردات وقواعـــد ، ولكن المهم هى العلاقات التى تربط هـــذه المتفرقات • فالنسق أو النظام أو التركيب لا يقتصر على مجموع العناصر التى تؤلفــــه ، فالرياض مثلا باعتبارها تركيبا أنتروبولوجيا لا يقتصر على مجمـــوع ســـكانها احصائيا ، وبالمثل فان تعريف اللغة العربية يكون فى علاقاتها التركيبية ، وليس فى حجم المفردات التى يضمها القاموس •

هـــذا المبدأ ، أو الأساس الرئيسى لعلم اللغة الحـــديث ، أسفر عن نتائج تربوية على جانب كبير من الأهمية :

ـ فتدريس اللغــة يعنى تدريس التراكيب وليس المفردات أو القواعــد معزولة ، فمنذ الدروس الأولى يجب أن تقــدم اللغة كاملة • فالوحــدة الصغرى فى التدريس هى الجملة ، وبقــدر الامكان الجملة الحقيقية • ومن ثم يفضل التقليل من الأسئلة التعريفية التى يقضى فيها المدرس الساعات الطوال يبدىء ويعيد : ما هــذا ؟ هــذا كتاب • ما هــذا ؟ هــذا قلم(٩) •

يجب أن نصرف النظر عن تدريس المفردات المعزولة ، فالكلمة فى غير سياق ميتة ولا معنى لها • كذلك لابد من تجنب استظهار قوائم الحروف والأدوات والضمــائر •

وبالنسبة للقواعــد فينبغى جمع عناصرها طبقا لصفاتها الوظيفية وليس تبعا لنوعها كما يجرى عليه تدريس القواعــد ، فلا يجب أن ندرس « كتابه » مــع « كتابى » و « كتابها » الى آخر القائمــة ، انمــا ندرس « كتابه » مــع « كتــاب الطــالب » •

ولنأخــذ مثالا على ذلك أحــد حروف الجر وليكن « على » نقول :

الكتاب على المكتب •

كتب على السبورة •

اطلع على الموضوع •

قسا على أخيــه •

صوب على الهــدف •

بقى على حاله •

سار على نهج أبيه •

تعــود على ذلك •

ربا على الثلث •

مكث على مقربة •

اعتمد على صـديقه •

اقترعـوا على المشروع •

هجم على العـدو •

تعاهـدوا على الوفاء •

ومع أن القائمة لم تنته الا أن الأمثلة المذكورة تكفى ، بما لا يدع مجـالا للشك لتوضيح الاختلافات البينة لحرف الجر « على » • وتتجلى هـذه الاختلافات اذا حاولنا ترجمة هـذه العبارات الى لغة أخرى ، فاذا التزمنا بالترجمة الحرفية ووضعنا كل كلمة مترجمة فى مكانها فى العبارة العربية خرجنا بكلام ليس له معنى فى اللغة الجـديدة التى قـد تستعمل حروف جر أخرى فى بعض العبارات وقـد لا تستعمل حروف جر بالمرة فى بعضها الآخر •

ومن ناحية أخرى ، تندرج داخل النظام العام للغة نظم فرعية ، كالنظام الصوتى والنظام الصرفى • ومع كل ففى التدريس ينبغى مراعاة تدريس اللغة ككل ، لان اللغة لا تؤدى وظيفتها الا بكامل عناصرها ، فأيا كان تركيز المدرس فى مراحل التدريس المختلفة من تقـويمه للنطق أو تثبيت للتراكيب النحـوية أو المفردات • فيجب أن يكون التدريس دائمـا على المستوى الكلى للجملة المـتكاملة(١٠) •

(ب) يميز علماء اللغة بين نظام اللغة وبين صورتها المادية فى شـكل عبارات سياقية • والمطلوب تدريسه هـو اللغة أو النظام أو الكفاية • وتحقيقا لذلك ، نعلم الطالب كيف يفهم وينتج عن طريق الحوارات عـددا من العبارات السياقية • وعلى المدرس فى تأليف الكتاب أو فى الفصل ، أن يتجه فى تدريسه

الى اكساب الطالب الأداء الذى يستعمل التراكيب الأساسية للغة العربية ويركز بصفة خاصة على النماذج النمطية •

(ج) اللغة هى قبل كل شيء وسيلة اتصال شفوى ، ويذكرنا علماء اللغة أن وظيفة اللغة هى مساعدة أفراد مجتمع ما على الاتصال فيما بينهم ، أى الكلام • وعلى ذلك ، يفترض الاتصال اللغوى على الأقل وجـود شخصين ، أى حوار • فاللغة التى لا تصـدر عن اتصال هى نوع من الهـذيان • وقـد أدى ذلك الى رد الاعتبار للغة الشفوية ، بعـد أن ظلت مهملة زمنا طويلا ، الأمر الذى أدى بالتالى الى تطوير فى تدريس الجانب الشفوى وبالذات ما يتعلق بالصوتيات وأنمـاط لغـة الحـديث •

وأصبح المدخل الى اللغات الأجنبية هـو الشفوى ، وقـد تبين أن تعليم الجانب الشفوى فى اللغة العربية كغيرها من اللغات يتأثر سلبا اذا بدأ الطالب الأجنبى بدراسة الجانب التحريرى ، أو حتى اذا بدأ دراسة الجانبين فى وقت واحـد معـا • أن البـدء بالكتابة يجعل الطالب الأجنبى يعتمد فى فهمه للغـة الجـديدة على رؤية شكلها المكتوب من ناحية ، ويجعله يهمل تدريب أذنه أو تنمية الجانب الصوتى لهـذه اللغة من ناحية أخرى • وينتج عن ذلك أن الكتابة تصبح بالنسبة للطالب كالعكاز بالنسبة للعجوز الذى لا يستطيع أن يسير الا معتمدا عليه • كل ذلك يؤكد أن الانتقال من الجانب الشفوى الى الجانب التحريرى أيسر بكثير من الوضع العكسى •

ـ اذا كانت اللغة كما أسلفنا نظاما ، فان هـذا النظام يختلف من لغة الى أخرى • وقـد نجـد بين اللغة العربية ولغة الطالب بعض التراكيب المتشابهة •

اذن فتعليم اللغة الأجنبية هـو تعليم نظام جـديد فى نسق وتحليل الخبرة الانسانية من خلال اللغة ، لذلك ينبغى أن نتجنب كل ما من شأنه أن يشجع عند الطالب الأجنبى ميله الطبيعى الى أن يطبق على اللغة الجـديدة بعض النظم

التركيبية فى لغته الأم وأن يحاول أن يقابل بين اللغتين كلمة كلمة • يجب أن نبعد الطالب بوجه خاص عن الترجمة • فمثل هذا التمرين المفيد فى المستوى المتقدم بالغ الضرر بالنسبة للمبتدئين ، وحتى فى المستوى المتوسط فهو يعود الطلاب على الحرفية ويقوى ظاهرة التقابل بين اللغتين بدلا من أن يقضى عليها(١١) •

٣ ــ حصاد علم النفس وأثره فى تعليم اللغات الحية :

لا يقل حصاد مجهودات علم النفس عما حققه علم اللغة الحديث ، فالواقع أن دور المدرس ليس وصف اللغة ، ولكن تدريسها • واذا كان المدرس قد استفاد من علماء اللغة فيما يتعلق بطبيعة المادة التى يدرسها ، فانه كان فى حاجة أيضا الى علماء النفس لكى يرتقى بطريقته فى تدريس اللغة •

والحقيقة أن علم النفس أفاد فى ناحيتين : الأولى أنه أكمل المعلومات التى قدمها علم اللغة حول طبيعة اللغة والاتصال اللغوى ، ثم أفاد المدرسين من نتائج أبحاث علم النفس التطبيقى فى مجال التعليم • كل ذلك أدى الى نشوء علم حديث هو علم النفس أو علم النفس اللغوى •

(أ) الحافز للغة والهدف منها : ان التحدث هو أن تقول شيئا لشخص بدافع شعور معين ، وغالبا فى موقف ، ومن ناحية أخرى فان الكلام نشاط هادف ، فلكى تتكلم ، لابد أن تكون عندك الرغبة فى الكلام ، ولقد ظل علماء اللغة ، رغم فترات الخلافات الدولية وعدم التفاهم أو عدم الاتصال ، ظلوا محافظين على تفاؤلهم فى مفهوم اللغة : فالانسان يتكلم حينما يكون لديه شىء يريد أن يقوله ، وشخص يقول له ، والرغبة فى قوله له •

وفى ذلك تتلخص المشكلة النفسية للغة داخل الفصل : فيجب أن يكون لدى الطالب شىء يتحدث فيه ، وأن يكون هناك من يتحدث اليه ، وأن يكون

هناك حافز يدفعه للحــديث ، هــذا الحافز يجب أن يكون قــدر الامكان طبيعيا وليس « مدرسيا » • وقــد يتمثل الحافز عند الطالب فى الرغبة فى اتقان اللغة أو اللعب الشكلى الذى يمثله فى ذاته استعمال لغــة جــديدة ، ولكن للأســف سرعان ما يتبــدد ذلك ، لأن الحــوافز الحقيقية ، الحوافز الفعالة ، الحــوافز الوحيدة ، هى التى تفجر الحــديث بطريقة طبيعية ، أى الحوافز اللغوية بمعنى الكلمة وبالذات المواقف الحية •

وهنا يجب أن نعترض بأن النماذج اللغــوية التى تعرضها معظم الكتب الدراسية التلقيدية ، ان لم تكن تبعث على الملل والضيق ، فان أقــل ما توصف به هــو أنها خالية من الحوافز • فمن منا مر بموقف أو شعر برغبة فى أن يوجه سؤالا مثل : ما هــذا ؟ ليتلقى اجابة تقول : هــذا قلم !! أو شعر برغبة فى أن يقول : ان كتاب مصطفى أكبر من كراسة محمد • أو أن يسأل : كم عينا لأحمد ؟ وكم أنفــا له ؟ أو كم رأس ؟ ان مثل هذه اللغة الخاوية أو « البلهاء » هى السبب فى الرفض اللغوى أو الصمت الذى يخيم على الدارسين هى السبب فى ضــعف الاقبال على الدراسة بعــد الأسابيع الأولى ، وانصراف الطلاب عن اللغــة الجــديدة •

اذن فالمشكلة كلها تتلخص فى وضع اللغة فى مواقف حية • ولم يكن الأمر ســهلا ، لأن المدرسة أو المعهد لا يمثل الحيــاة ، كما أن الموقف الحقيقى الذى يعايشه الطالب يبقى موقف طلاب أمام مدرس داخل جــدران الفصل الأربعة • ولقــد حاول البعض استثمار المواقف المدرسية أو الدراسية ولكنهم سرعان ما أدركوا أن التكرار والرتابة يقضيان فى النهاية على الحافز ، فــلا يمكن أن يظــل المدرس الى ما لا نهاية يتحــدث عن السبورة والطباشير والباب والنافــذة التى تفتح وتغلق ، والجــدران الصفراء ، والسقف المرتفع والسقف المنخفض •

حينئذ ، رأى علماء التربية أن الحل الوحيد ، بدلا من المواقف الواقعية ، هــو وضع مواقف تقليدية وهى وحــدها القادرة على توفير الحافز وتحديده ، •

وقـد ساعدت الوسـائل السمعية والبصرية التربويين على تقـديم حوارات ومشاهد فى مواقف تتوافر لهـا تلقائية الحـديث الحى ، وتسمح بادخال الموقف الى الفصل أو عمل مواقف مشابهة • وأصبح المدرس يقوم بدور المنظم والمحرك • وبذلك أمكن توفير شيئين هامين : حياة اللغة وحافز التلاميذ نحو الاتصال •

(ب) ومن ثمار علم النفس أيضا ضرورة أن يكون التدريس ملائما للدارسين ، فيجب مراعاة السن الذى يعتبر عنصرا هاما ، فلا ينبغى أن يكون تدريس الأطفال كتدريس الراشدين ، ولا يجب فقط وضع مناهج مختلفة ولكن أيضا طرق مختلفة• فالاستعدادات للتعليم تتغير بتغير السن ، فتضعف بعض الاستعدادات ويظهر غيرها عوضا عنها أو تعويضا لها •

(جـ) كذلك كان لعلماء النفس رأى وجيه بالنسبة لتوزيع التدريس • فلا يستوى تدريس اللغة بمعـدل ثلاث ساعات فى الأسبوع أو خمس أو ثمان ، كما أن كل طريقة يناسبها سرعة معينة ، كما أن من الممكن أن يستمر المدرس ساعة ونصف الساعة مع طلاب راشدين عندهم الحافز والتركيز ، أما من هم أصغر سنا فيفضل أن تتراوح الحصة بين ٤٠ الى ٤٥ دقيقة • وأما الأطفال فلا ينبغى أن تتجاوز الفترة نصف الساعة • فست حصص من هـذا النوع أفضل من ثلاث كل منها ساعة •

(د) ومن ناحية أخرى تمكن علمـاء النفس التجريبى بشكل موضوعى من دراسة التعليم عند الحيوان • وعند الانسان ، باعتباره اكتسابا لأنواع جديدة من السـلوك •

وطالمـا أن دراسة اللغة الأجنبية يمكن أن تعتبر من وجهـة نظر معينة اكتسابا لمهارات سلوكية لغوية ، فان جميع أبحاث وتجارب علم النفس التطبيقى فى مجال التكييف ، والابداع وتقـوية العادات ، وصعوبات التعليم وأسباب فشله ، نقول كل تلك الأبحـاث والتجارب كانت بالغـة القيمة بالنسبة للمدرسين

الذين استطاعوا أن يطبقوا على تعليم اللغات بعض الطرائق التى وضعها علماء النفس • صحيح أننا يجب أن نتجنب تطبيق السلوكية الساذجة ، فالطالب ليس فأرا أبيض أو كلبا من كلاب « بافلوف » • كما أن تعليم اللغة الأجنبية أكثر تعقيدا من تعليم بعض أنواع السلوك البسيطة ، ومع ذلك فلابد أن نعترف أن علم النفس السلوكى فتح أمام المدرسين آفاقا رحبة للتطبيق فى اتجاهين اثنين على الأقل : وضع تمارين الأنماط والتعليم المبرمج •

(هـ) وأخيرا اذا كان علماء النفس قد ساعدونا فى اعادة النظر فى مشكلات التعليم وتجنب الارتجال فى تعليم اللغات ، فاننا ما زلنا فى حاجة اليهم لقياس هذا التعليم وتقويمه •

فاختبارات الاستعدادات والمهارات والمستويات والمراجعات أصبحت بالتدريج تحل محل نظم الامتحانات العتيقة المرفوضة من الجميع •

تعليم اللغات الحية لغير الناطقين بها من الراشدين

أهم الخصائص وطرق المواجهة :

يختلف تعليم اللغات الحية للكبار عنه للصغار وبالذات فى حالة تعليم هـذه اللغات لغير الناطقين بها ، وذلك لوجود فروق جوهرية فى طبيعة كل من هاتين الفئتين من الدارسين من ناحية ، وبالتالى فى سلوك كل منهما أثناء العملية التعليمية من ناحية أخرى .

وسنحاول أن نحلل أهم هـذه الفروق مع الاشارة الى بعض الاقتراحات لمواجهتهـا .

(أ) المجموعة الأولى من الفروق وهى تتعلق بطبيعة الكبار :

١ — الكبار بعكس الصغار ، لا يخضعون فى عملية التعليم لضغط خارجى ، ولكنهم يلتحقون بفصول تعليم اللغات بمحض ارادتهم ، حتى ولو كانت هنـاك ظروف معينة تدفعهم الى تحصيل معلومات لغوية لم يتمكنوا من تحصيلها خـلال دراستهم السابقة .

٢ — فى العادة ، يرغب الكبار فى تحصيل أكبر قـدر من المعلومات فى أقـل وقت ممكن وهـذا الوضع لا العملية التعليمية ، ولا المدرسون على استعداد له .

٣ — فى أغلب الأحيان ، يكون تعلم الكبير للغة الأجنبية سعيا وراء تحقيق فائدة معينة فى مجال عمله أو تخصصه ، فقـد تفيده هـذه اللغة الجـديدة فى الحصول على ترقية أو تحقق له زيادة فى راتبه ، لذلك فلديه من البداية حافز مباشر ، ومثل هـذا الحافز لا يوجـد فى العادة عند تلاميذ المدارس . فالكبير اذن يعرف لمـاذا يدرس هـذه اللغة وهـو يريد من المدرس أن يشبع له هـذه الرغبـة الشـخصية .

٤ — جرت العادة على أن يكون الهـدف من تعلم اللغة الأجنبية عند الكبير هـو ممارسة لغة الحـديث ، وهـذا المطلب لم توله غالبية نظم التعليم الاهتمام الـكافى •

٥ — فى محاولتهم لاشباع حاجاتهم المباشرة ، يحاول الكبار ، غالبا — تعلم لغة تخصصية تتصل مباشرة بعملهم ، معتقدين أن التحاقهم بدورة اللغـة بصفة عامة (كالمستوى الأولى أو الأساسى) نوع من تضييع الوقت فيما لا يفيد • وأكثر من ذلك ، فالكثيرون من الكبـار لا يريدون أن يدرسـوا من هـذه اللغة الخاصة ، أو التخصصية سوى الجانب الشفوى •

هـذه الاعتبارات تجعل من واجب القائمين على هـذه الدورات اخبـار الدارسين بصورة واضحة بالحقيقة التالية :

— أن اللغة أيا كانت تتألف من أنماط من الجمل والتراكيب ، وأن هـذه الأنماط من الجمل صالحة لأى استخدام للغة فى أية ظروف كانت ، سواء كان استخدامها فى محاضرة أكاديمية أو فى حـوار تجارى ، وأن كل طالب عليـه أولا أن يدرس هـذه الأنماط من الجمل ويتعلم كيفية استعمالها قبل أن ينتقل الى دراسة أى لغة تخصصية •

باختصار ، فان المستوى الأولى من اللغة (للمبتدئين) يمثل المرحلة الأولى التى يجب أن يمر بها أى شخص يريد أن يتعلم لغة أجنبية •

— بقى أن نعرف ما اذا كان مستوى المبتدئين يمكن أن ينحصر فى لغـة متخصصة ، الحقيقة أن الآراء تتضارب حول هـذه النقطة التى سنعود اليها فى الصـفحات التالية •

— على أية حال ، ومهما كانت نتائج الأبحاث حـول هـذا الموضوع فان الأستاذ يستطيع ، من وقت لآخر ، وأثناء تدريسه للتراكيب الرئيسية للغـة

الجـديدة ، أن يقـدم بعض الألفاظ التى تدخل فى نطاق التخصص الذى يهم الدارسين • وحتى اذا كان مثل هـذا التصرف لا يفيد كثيرا على المستوى اللغوى أو التعليمى ، فان الأستاذ بذلك يوحى للدارسـين بأنه يعـدهم مباشرة لمارسة تخصصاتهم ، الأمر الذى يحـد من انتقاداتهم المتوقعة ، ويقوى عندهم الحافز لتعلم اللغة • لكن الخطأ هـو أن ينساق الأستاذ وراء رغبة الدارسين المبتدئين ويحصر التعليم فى اللغة التخصصية ومصطلحاتها وحسب •

(ب) المجموعة الثانية من الفروق تتعلق بسلوك الكبار خلال العملية التعليمية :

١ ــ كلنا يعلم أن ذهـن الشخص الكبير ليس كذهـن الصغير « صـفحة بيضاء » ، فالكثير يلتحق بالدراسة وهـو يحمـل سلسلة من المعتقدات الواعية أو غير الوعية ، هى من مخلفات التعليم السابق • ففى المرحلة الثانوية مثلا لا يأخذ الأستاذ رأى الطلبة فيما يدرسهم أو فى الطريقة التى يتبعها معهم • أضف الى ذلك أن الدارس الكبير يحتفظ بعادات معينة فى الاستذكار والدراسة نابعـة من طريقة فى العمل تختلف اختلافا جذريا عما ينتظره أستاذ اللغة الحالى من طلبته •

من ذلك أن الطلبة الكبار يشرعون على الفور فى أخـذ مذكرات ويكتبون ما يسمعون ، فى حين أن أستاذ اللغة يجـد فى ذلك خطـأ فاحشا ، وحتى اذا طالبهم الأستاذ بالاقتصار على الاستماع فان الكثيرين منهم يخرجون أقـلامهم فى الخفـاء ليكتبوا شيئا سمعوه • عندئذ ، على الأستاذ أن يشرح لهم السبب وراء تأجيل الكتابة ، عليه أن يشرح لهم « ميكانيزم » أو آلية الفهم السمعى[1] وما يمكن أن تمثله الكتابة من خطر فى عملية استيعاب الجانب الشفوى من اللغة •

---

(١) تعتمد هـذه الآلية على السؤال والجواب أو المثير والاستجابة الفـورية وتعتبر الكتابة فى هـذه المرحلة من اكبر العوائق أمام تكوين هـذه الآلية .

٢ ــ الشيء نفسه بالنسبة للكتاب :

فالكتاب والسبورة هما اللازمتان الدائمتان فى التعليم الابتدائى والثانوى ، بحيث ان الكبار يعتقدون أنه لا يمكن الاستغناء عنهما فى أية عملية تعليمية •

اذن على الأستاذ منذ البداية ، ومن آن لآخر ، أثناء العمل ، أن ينبههم الى ضرورة تأجيل القراءة والكتابة •

٣ ــ خطـأ آخر يقع فيه الكبار وهـو الترجمة ، اعتقادا منهم أنها تكفى للفهم ، منطلقين من ذلك المبدأ الذى يقول بأن اللغـة عبـارة عن مجموعة من المفردات ، ولا يدركون أنهـا مكونة من مجموعة من التراكيب ، وأنهـا مرتبطـة بسياقات معينة •

وهكذا نرى أن على مدرس اللغة للكبار أن يجابه خمس عشرة سنة تقريبا من التعليم التقليدى والوسائل العتيقة ، ونجاحه فى ذلك رهن بشخصيته ، وبما يتمتع به من قـوة اقناع •

* لذلك فعلى الأستاذ أن يراقب طريقة طلبته فى الدراسة ، ويبين لهم لمـاذا يطالبهم بعـدم عمل قوائم من المفردات ، ولمـاذا لا يؤمن الا بالسياق لحفظ عناصر اللغة ، ولمـاذا يجب ألا يلجأ الى الترجمة(٢) •

* كذلك عليه أن يدرك أن مهمته هـذه ستكون عملية صعبة ، وأن عليه أن يتحلى بالصبر لكى ينجح فى مهمته •

٤ ــ حقيقة أخرى يجب ألا تغيب عن الأستاذ بالنسبة لتعليم الكبار ، وهى أن الطلبة يحضرون الى الدرس بعـد يوم حافل بالعمل ، وأنهم ربما قطعوا هذا

(٢) سيأتى تفصيل ذلك عند الحـديث عن طرق التدريس .

العمل من أجل الدراسة • يعنى أنه سيتعامل مع أناس متعبين ، لا يركزون الا بصعوبة ، ولا يستطيعون أن يمنعوا أنفسهم من التفكير فى مشكلاتهم الخاصة • اذن ، فان الظروف التى تساعد على التمثل والاستيعاب عند مثل هؤلاء الطلبة تكون أضعف منها عند التلاميذ المتفرغين الذين يستطيعون أن يكرسوا كل وقتهم للدرس •

أن ادراك الأستاذ لهـذه الحقائق لا يساعده فقط فى تفهم مواقفهم ، وتبرير سلوكهم ، وانما أيضا فى بحثه عن وسائل للتخفيف عنهم واضفاء نوع من البهجة على جـو الدراسة •

* هـذه الاعتبارات تجعل من واجب الأستاذ ألا يتقيد بحرفية المقرر ولا بالفترة الزمنية المحـددة للانتهاء منه ، ولا بمعـدل السرعة التى فرضها مؤلف الكتاب الدراسى أو واضع الدورة • أن امكانيات الدارسين وحـدها هى التى يجب أن تحـدد سرعة السير فى المقرر ، وهـذا مبدأ أساسى لا يجب الاعتراض عليه ، فمن الأفضل اتقان درس واحـد فى الفترة المخصصة لخمسة دروس من الوصول الى نهاية المقرر بكل سرعة • لأنه فى هـذه الحالة لن تجـدى مجهودات الطلبة ولا مجهودات الأستاذ ، ونكون بذلك قـد أسأنا كثيرا الى الطلبة •

٥ — ومن ناحية أخرى فان الطلبة الكبار يحبون أن يروحوا عن أنفسهم أثناء الدراسة ، وعلى الأستاذ أن يسمح بذلك ، وأن يكون هـو البادىء به ، فيربط بين الكلمات الجـديدة أو موضوع الدرس وبين بعض الأحـداث أو القصص التى يمكن أن تدخـل السرور على الطلبة • والأستاذ الذى ينجح فى اضحاك الطلبة مع المحافظة على نظام الفصل ، يكون قـد أدى أكبر خدمة للطلبة وللتعليم فى الوقت نفسه ، فهو يساعدهم على حسن الاستقبال •

* اذن ، السرعة يجب أن تتفق واستعدادات الدارسـين وليس مـع مادة الدراسة • لذلك يجب أن تتخلل الدرس وقفات « للاستروأح » • وعلى الأستاذ

أن يتعود فى آخر الدرس أن « يصرف » انتباه الطلبة (بالمعنى الحرفى للفظ) بل ويدخل حكاية ما من شأنها أن تروح عن الطلبة بعض الشىء ، وغنى عن الذكر أن مثل هـذه الفرص تتاح فى أواخر الدروس أكثر ، مما تتاح فى بداياتها ، حينئذ ، يمكن أن يدخل فى الدرس أنشطة مختلفة ، بل و « ألعابا » تكون على مستوى الكبار بطبيعة الحال •

٦ — وهنا صعوبات على المستوى النفسى ، منها تلك الحقيقة التى تقـول باننا لا نستطيع أن نتحـدث لغة دون أن نمارسها واقعيا وفعليا ، لذلك وجب أن يتحـدث الطلبة خلال ساعات الدرس باللغة الجـديدة ، أولا تحت اشراف الأستاذ ، ثم بصورة تلقائية •

والواقع يبين لنا أن هـذا الأمر لا يتم بسهولة كما نتصور ، بل هنـاك صعوبات كثيرة تعترضنا •

هـذه الصعوبات ترجع أساسا الى :

— أن الكبـار عامة يكونون « معقـدين » ، فهم يريدون أن يتألفـوا بسرعة ، هـذا من ناحية • ومن ناحية أخرى لا يظهرون عجزهم أو عـدم قـدرتهم • ويحـدث أن مثل هؤلاء الطلبة يزاولون فى الواقع وظائف هامة ، فنجـد منهم مثلا المدير أو الضابط أو المحامى أو الطبيب ، بكل ما تحمل هـذه الوظائف من أهمية اجتماعية ويحـدث أنهم فى الفصل ، وهـذه طبيعة الأشياء ، يتلعثمون كالأطفال ويشعرون لهـذا السبب بأنهم عرضة للاستهزاء بهم ، خصوصا اذا كانوا يعرفون أحـدا من الدارسين معهم ، وبالذات اذا كان هـذا الدارس الذى يعرفونه مرءوسا لهم فى الوظيفة •

فعلى الأستاذ ألا يولى أية أهمية للاختلافات الاجتماعية ، وذلك منذ الدرس الأول ، وعلى جميع الدارسين الاشتراك الفعلى فى الدرس والتمرينات والمحادثات دون أى تمييز من أى نوع •

* نضيف الى ذلك وضع الأستاذ الذى يشعر بالحرج أو الرهبة أمام فصل يتالف من شخصيات هامة ، خصوصا اذا كان الأستاذ من اهــل اللغة • فربمــا يجــد امامه رئيسه ، ويضطر الى تدريب مديره • فعلى الجميع فى مثل هــذه الحالات أن يعلموا أن الامر لا يختلف عن مباراة ريضيه يجب ان تسودها الروح الرياضيه ، ويكون ذلك منذ البداية •

* ومن أهم واجبات الأستاذ مساعدة الطلاب فى ذلك وتشجيعهم خلال الدروس الأولى ، ويكون ذلك أولا باختيار تمرينات متوسطة الصعوبة حتى لا يوحى اليهم بضخامة العملية التعليمية • كما أن عليه ألا يتصيد الأخطاء ، بل يجب أن يتغاضى عن بعضها ، ولا يتشدد فى طلب نطق سليم كامل فى البداية حتى لا ينفر الطلبة ويشد أعصابهم ، فكلنا يعلم أن عبارات التشجيع مفيدة جــدا خصوصا فى الدروس الأولى •

* وهناك ظاهرة نفسية أخرى تتعلق بالخط الصاعد أو الهابط ، والذى يمثل درجة الثقة فى نتائج الدورة • فبصفة عامة ، يمكن القول بأن جميع الدارســين يحققون تقــدما ملحوظا خلال الدروس الأولى • فالتحول من لا شىء الى تكوين بعض الجمل شىء كبير ، وهى خطوة يجتازها الجميع بسرعة ، وهــذا يزيد ثقــة الطالب فى ملكاته وامكاناته ، الأمر الذى يفيد العملية التعليمية ، ولكن من الطبيعى أن يحــدث نوع من الهبوط أو التوقف بعــد الأسابيع الأولى ، وتبدأ اللغــة الجــديدة وكأنها مليئة بالمشكلات والتعقيدات • فكلما تقــدمت الدراسة كلمــا اتسعت آفاق اللغة • هذا الوضع يخلق نوعا من الضيق والقنوط ، فتفتر الحماسة الأولى ويشعر الدارسون بأنهم لن يبلغوا الهــدف المنشود •

* لذلك وجب على الأستاذ أن يصارح الطلبة بطبيعة المسار فى العمليــة التعليمية للغة الأجنبية ، حتى يهيىء الطلبة للمشكلات التى سيتعرضون لهــا • فيجب أن يعرف الطلبة أن وقتا طــويلا يلزم لتعويد الأذن على وقــع اللغــة

الجـديدة ، وكذلك لتعويد أعضاء الكلام على اصـدار الأصوات الجـديدة دون صعوبة • وعلى الأستاذ أن يبين للطلبة أنه لابد من وقت « للنضج » ، بعـده « يسير كل شيء على ما يرام » • والتجربة تثبت أن هـذا يحـدث مع ٩٩٪ من الطلبة فلا داعي للقنوط • بل من الأوفـق المثابرة والاجتهاد • وقـد أثبتت التجربة كذلك أن الأستاذ الذي لا يتصرف على هـذا النحو يمكن أن ينصرف عنه الطلبة بحيث لا يبقى منهم سوى ١٠٪ أو ٢٠٪ في نهاية الدورة • كذلك يعزى الكثير من الفشل الى عـدم معرفة الطلبة بذلك مسبقا •

* ومن ناحية أخرى ، علينا أن نبين للطلبة ، خصوصا القسم العلمي منهم ، أن معـدل تعلم اللغة فيما يتعلق بالنتائج ، لا يسير في خط مستقيم ، وانمـا في قفزات متتابعة بحيث ان الطالب لا يلاحظ في الغالب التقـدم الذي يحققه خلال فترات الانتقال • وعليه ، فيجب على المدرس أن يساعد الطالب في هذه الفترات •

* ويدخل في هـذا الاطار اقتناع الطلبة بجـدوى الدراسة وبهيبة الدورة • فحينما لا تتوافر لدى الطلبـة ، بصـورة سريعة ، الفرص لتطبيق معلوماتهم الجـديدة ، ويرون النتائج الايجابية لدراستهم تتبدد سريعا ، فعلى الأستاذ أن يتنبه لذلك ويحاول أن يخلق عند طلبته عادة ، تصبح طبيعة ثانية ، تتمثل في اثراء معلوماتهم كل يوم بشتى الوسائل غير المنهجية : بالاستماع مثلا الى المذياع ومشاهدة التليفزيون ، والمسرحيات • بذلك نصل بالطلبـة الى الدرجـة التي لا يتراجعـون بعـدها أمام أية مشكلة أو صعوبة لغوية ، أي يصبحون مالكـين للحصيلة اللغوية « والتكنيك » الضروريين للتغلب على المشكلات التي تعترضهم • وتمهيدا لهـذه المرحلة يكون الأستاذ قـد عود الطلبة على استعمال القـاموس واللجوء اليه عند الحاجة (ولكن ليس للبحث فيه عن ترجمة كل كلمة لا يفهمهـا ، بل يجب أن يعتمد أساسا على النص) •

* كذلك على الأستاذ أن يتنبه الى أن بعض الطلبة متأثرون بالدعايات التي تغزو الأسواق عن امكانية تعلم اللغة في أيام معـدودات ، وأنهم يعزون تأخرهم

اما الى الأستاذ واما الطريقة ، أى يبحثون عن السبب فى كل شىء الا فى الدعاية الخـداعة أو فى كسلهم أو قلة اقبالهم •

* وهناك عيب يكمن فى الطرق والكتب ، ويتمثل فى عـدم توضيح الأهداف التى ترمى اليها منذ البداية ، ان ٩٠٪ من الدورات التى تملأ الأسواق تزعم ، بكل بساطة ، أنها تعلم الألمـانية أو الفرنسية أو الانجليزية ، دون أن توضح الهـدف المحـدد أو النهائى لهـا • ولا شك أن جهل الطالب بمجال استعمال ما حصله يثبط همته ويوقعه فى حيرة •

وكلنا يعلم أنه لا حـدود للتمكن من اللغة القومية ، وكذلك الأمر بالنسبة للغة الأجنبية ، فالطالب الذى لا يدرى هدفا أو غاية للدراسة التى بدأها أشبه بمن بدأ رحلة لا نهاية لهـا ، مما يصيب حماسته بالفتور • ولذلك وجب تحـديد مستوى الدراسة ، ولا يكفى أن نقول مثلا انه المستوى الأولى ، ولكن يجب أن نقول ان هـذا المستوى يتيح للطالب مناقشة أهـل اللغة فى مجريات الحيـاة اليومية ••• الخ ، ومثل هـذا المستوى يفيد السائح مثلا • وبذلك لا يكون هناك داع لأن نطلب من مثل هـذا الطالب أن يبذل مزيدا من الجهد لتحصيل معلومات لا يحتاج اليها •

* ولا شك أن تحـديد المستوى مرتبط أيضا بتحـديد الفترة الزمنية اللازمة ، ومن الأمانة أن يصارح الأستاذ الطلبة بذلك • ومن المعروف أنه يلزم مائتا ساعة للطالب العادى للوصول الى المستوى الأولى فى تعلم أية لغة أجنبية ، ويجب أن يعلم الطلبة والأساتذة أيضا أن العلم لم يكتشف بعـد تلك الوسيلة السحرية لاختصار هـذه الفترة •

* وموضوع الوقت هـذا يضايق كثيرا من الطلبة ، بحيث انهم يتعجلون الأمور ، ويحاولون سباق الزمن • لذلك فهم يمسكون بالكتـاب ويتصفحونه بسرعة ، معتقدين أنهم حينما يصلون الى الصفحة الأخيرة يكونون قـد عرفوا كل

شيء . أى أنهم يتصورون أن كتاب اللغة يشبه القصة أو الرواية ، وعلى الأستاذ أن يبين لهم أن قراءة الكتاب ليست الا عاملا مساعدا فى الطريقة ، وأن عــدد الساعات الفعلية فى الدراسة أهم من عــدد الصفحات المطوية .

* وبالمثل أيضا فيما يتعلق باستعمال الشرائط المسجلة ، فمثل هؤلاء الطلبة يتسرعون ، وبدلا من أن يتبعوا القواعــد التى أثبتتها التجارب (أى تركيب لا يمكن هضمه الا بعــد سماعه وتكراره عشر مرات على الأقــل) ، فيتركون الشريط يدور ولا يكررون سوى مرة واحــدة .

والحقيقة أنه اذا لم يتمكن الأستاذ من جعل الطلبة يحترمون قواعــد الاستماع والتكرار لمثل هــذه الأشرطة ، فمــن الأفضل حــذف مثل هــذه التدريبــات ، فالطلبــة لا يفقدون الوقت وحسب ، بل يكتسبون عادات سيئة فى الاستماع . وكعلاج لمثل هــذه الحالة يمكن اعطاء الطالب تمارين صــغيرة تستغرق دقيقة أو دقيقتين على الأكثر ، يتدرب عليها الطالب حتى يهضمها جيدا ، ثم ينتقل الى غيرها .

* ومنذ ظهور النظرية السلوكية لم يعــد هناك شك فى أن ظاهرة اللغــة المحض ، أى المنفصلة عن كل علاقة خارجية ، شيء نادر الوجود ، أن لم يكن مستحيلا . فاستعمال اللغة يأتى دائما مصحوبا بايماءة أو حركة أو تحرك من الجسم ، وانطــلاقا من هــذا المبــدأ ، يجب علينا أن نمزج التعبير الشــفوى بسلوك معين ، وعلى ذلك نستطيع أن نجعل الطلبة يعبرون وهم يتنزهون ، أو أثناء راحتهم ، بل يكتبون أيضا . فى حين تتم تدريبات الحوار أو المناقشة داخل احــدى القاعات ، ويجلس الدارسون حــول طاولة منخفضة وعلى كراسى وثيرة ، ومثل هــذا الجــو لا يؤدى الى الفوضى بل العكس هــو الصحيح .

* وأخيرا هناك مشكلة تتعلق بالطريقة والسن المثالية لها(١) :

---

(١)
L. Roherrs, Langue et Mécamlines céeéhraux, Paris P.U.F., 1963.

لقـــد ثبت أن الأطفال دون الثانية عشرة وحـــدهم هم القادرون على هضم وتمثل لغة عن طريق الايحاء والتقليد فقط ، أما الكبير فلا يستطيع أن يتقبل اللغة كأى شىء آخر ، الا بطريقة عقلية منطقية ، أى بالالتجاء الى ذكائه • ان الكبير يريد أن « يعرف » ما يعمله ، ويريد أن نقول له « لـــاذا نطلب منه أن يتصرف على نحو ما ، كما أنه يريد أن يعرف الأسباب » التى تحيط بظاهرة ما تعرض له بصورة ما • لذلك فهو خلال دروس اللغة يطالب « بقواعـــد » توضح له ما يتعلم أو تسهل عليه الفهم •

* وخطورة هـــذه الظاهرة فى أن يتعود الطالب على حفظ القواعد بدلا من استعمالها • وفى مقابل ذلك يستطيع الكبير أن يدرك ويفهم بصورة أفضل تراكيب اللغة باستعمال ذكائه • ودور الأستاذ لا يكون فى التصـــدى لمثل هـــذه الطريقة فى معالجة هـــذه الظاهرة ، فهى عادية ، وانمـــا على العكس ، عليه أن يستثمرها ويعتمد عليها فى تسهيل تحصيل هـــذا الجانب أو ذلك من اللغة الجـــديدة • من ذلك استعمال طرق شبيهة بطرق الجبر فى تعليم بعض التراكيب حيث المتغيرات المختلفة تمثل علامات لغوية • وحتى لا نرهق الطلبة ، نبدأ بتعبيرات ســـــهلة كالتعبيرات ذات المتغير الواحـــد مثل :

أين « س » ؟ حيث « س » تمثل شخصا أو شيئا • بعـــد ذلك نصل الى :

أين « ع » « س » ؟ حيث « ع » تمثل العلاقة بين أداة الاستفهام والعنصر المذكـــــور •

ويمكن بدلا من « ع » أن نضع : « يعمل » أو « يسكن » أو « يأكل » •

وبذلك يتقن الدارس عشرات الجمل مثل :

أين يعمل محمد ؟ أين يأكل أحمد ؟ أين يسكى مصطفى ؟

هـذه التمرينات تكون بديلا للقواعـد التى يحفظها الدارس عن ظهر قلب دون استعمال .

والخلاصة هى أنه كلما ضعفت الظروف المصاحبة فى العملية التعليمية ، كلما وجب أن نعوض ذلك بتقوية الوسائل الفنية وتحسينها .

يعتقد كثير من الراشدين أن التربية أو التعليم عملية تهم الصغار وأنهم تجاوزوا هـذه المرحلة . ومع أن التربية المعاصرة استحدثت مفهوم التربيـة الدائمة ومفهوم التربية مدى الحياة الا أن مثل هـذه المفاهيم لا تلقى الترحيب الكافى من قبل الراشدين الذين أصبحوا يتمتعون بدرجة من النضج وبمـكانة اجتماعية معينة توفران لهم نوعا من الاستقلالية . فى حـين أنهم يرون أن عملية التعليم تتضمن نوعا من التبعية للغير أو الاعتماد على الآخرين .

لذلك كان لزاما على معلم اللغة للراشدين ألا يشعرهم بحـدة هذه المشكلة وأن يحاول التخفيف ما أمكن من احساسهم بالتبعية له أو اعتمادهم عليـه ، وذلك بمحاولة اشراكهم فى مسئوليات العملية التعليمية وادخال بعض عناصر الذاتية فى التعليم كأن يستشيرهم فى تحـديد الأهـداف وتحـديد المحتويات ومسار التعليم واختيار الطرق والوسائل الفنية[1] .

ومن ناحية أخرى يرى أصحاب نظرية الذات أن الراشـد قـد يعانى من صراع معين حينما يلتحق بدراسة معينة فى مثل هـذه السن . لانه يشعر أن مجرد التحاقه بهـذه الدراسة انمـا هـو اعتراف شخصى بوجود نقص أو خلل فى شخصيته أو فى تكوينه . وأنه يحاول أن يسد هـذا النقص أو يعالج هـذا الخلل بالدراسة[2] .

---

(١) انظر الباب الخاص بالتعلم ذاتيا .
(٢) من هؤلاء العلماء كارل روجرز C. Rogers وابراهيم ماسلو A. Maislow

وواجب معلم اللغة ألا ينمى مثل هـذا الشعور عند الراشدين وأن يختار ما يناسبهم من الطرق والوسائل الفنية بحيث تصبح العملية التعليمية مجـالا لمناقشة المشكلات المشتركة بدلا من أن يشعر الدارس أنه يعوزه شىء ما • كذلك على المعلم أن يشعر الدارسين بقيمة خبراتهم وتجاربهم السابقة ويستعين بها فى بناء خبرات جـديدة ، وأن يعمل على توفير جـو الصداقة وعلاقات الاحترام المتبادل بينه وبينهم •

والخلاصة أن تعليم الراشدين بصفة عامة واللغة بصفة خاصة يكون أجدى وأفضل اذا كان هـذا التعليم يرتبط بحياتهم واهتماماتهم ويستثمر خبراتهم الشخصية من ناحية ويعتمد على الأنشطة المختلفة والتطبيق العملى لمبدأ « تعلم كيف تتعلم » •

لذلك كان من أول واجبات مدرس اللغات الأجنبية للراشدين التقليل ما أمكن من التدريس النظرى والحفظ المجرد وزيادة الاعتماد على الأنشطة المختلفة كالاستماع الى المسجل واستخدام مختبرات اللغة ومشاهدة العروض السينمائية والمسرحية واللجوء الى التمثيل والاحتكاك المباشر بالناطقين باللغة •

كذلك على المعلم أن يتجنب الضغط على الدارسين خصوصا فيما يتعلق بسرعة التعليم والعمل • بل عليه أن يوفر لهم الفرصة المناسبة للعمل بمعـدل يتناسب مـع أعمارهم •

ويدخل فى هـذا الاطار عملية التقويم ، فمن الأفضل ألا تأخـذ شـكل الامتحانات ــ التقليدية التى يغلب عليها طابع الضغط والسرعة والتقـدير اللفظى المباشر ، وأن يعتمد ذلك على نظام التغـذية الراجعة •

ومن ناحية ، أخرى يجـــدر بمعلم اللغة للراشدين أن يقـــلل من الاعتماد الكامل على الحصة أو المحاضرة ومن الأفضل أن تتخلل الحصة فترات توقف للمناقشة التى تدخل عليها قـــدرا من الايجابية والنشاط من جانب الدارسين .

ومما تجـــدر الاشارة اليه أنه يحسن مع الراشدين أن يصارح المعـــلم الدارسين منذ البداية بملابسات العملية التعليمية ومسار التعليم والطرق والوسائل الفنية المستخدمة ومهارات استخدام هـــذه الوسائل باختصار تطبيق مبدأ تعلم كيف تتعلم(٣) .

---

(٣) محمود السروجى وفؤاد أبو حطب ، مدخل الى علم النفس التعليمى ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٠ .

الباب الأول

أولا : الطرق التقليدية فى تدريس اللغات

١ — طريقة النحـــو والترجمة :

اكتسبت هـــذه الطريقة هـــذا الاسم تحت تأثير اللغة الانجليزية القديمة أو الانجلو سكسونية .

ووسائل هـــذه الطريقة فى التعليم أو التعلم يمكن ادراكها من أسمها . فهى تتألف من كتاب فى النحو يجـــد فيه الدارس قواعـــد اللغـــة التى يتعلمها والشروح التى تحيله الى مفهوم معيارى يقيس عليه . أكثر مما تحيله الى نظام مطرد مترابط للغة . وبالاضافة الى كتاب النحو تعتمد هـــذه الطريقة على قاموس ثنائى اللغة (اللغة الجـــديدة ولغة الدارس) أو كتاب يضم قوائم طويلة من الأسماء والأفعال والصفات مع ما يقابلها من اللغة الأم . ووسط ذلك كله نصوص للترجمة من اللغة الجـــديدة واليها ، وهى فى الغالب نصوص أدبية وتاريخية . مع بعض التدريبات النحوية والتطبيقات على القواعـــد .

وغنى عن البيان أن الطريقة تركز على الجانب التحريرى من اللغة وتقديم المعلومات حولها . كما أنها تعتمد على شرح القواعـــد والمفردات واستظهارها أكثر من اعتمادها على الممارسة العملية وتوظيف اللغة فى الحـــديث والحـــــوار ومقتضيات المواقف الحياتية .

المنـــــاخ

يقصـــد بالمناخ الظروف التاريخية والملابسات الاجتماعية التى نشأت فى وسطها هـــذه الطريقة :

١ — المفهوم القـــديم للغة :

مجموعة من المفردات يحكمها عـــدد من القواعد حتى ظهور آراء العـــالم اللغوى السويسرى De saussmle (١٨٥٧ — ١٩١٣ م) كان المفهوم السائد

عن اللغة هــو أنها مجموعة العناصر أو المفردات أو الكلمات (الأسماء والحروف والأفعال) التي تكون الرصيد (Corpus) الذى تتألف منه اللغة ، بالاضافة الى القواعــد النحوية والصرفية التى تحكم العلاقات بين هــذه العناصر • وعلى هــذا الأساس كان تعلم اللغة أو تعليمها يعنى مجرد استظهار المفردات التى تكونها والقواعد التى تحكمها والتدريب على الترجمة من اللغة الجديدة واليها •

وهكذا كان يتم تعلم اللغات القــديمة وبالذات الاغريقية واللاتينية منذ عصر النهضة ، ثم امتد ذلك الى اللغات الحــديثة واستمر حتى أوائل هــذا القرن ، حينما ظهر علم اللغة الحــديث وغير المفهوم القــديم عن اللغة مبينا أنها ليست مجرد مفردات معزولة وانما هى تراكيب Struetwras تختلف من لغة لأخرى ، لأن لكل لغة نظامها الخاص من التراكيب الذى ينبغى أن يراعى عند تعلمها ، كما أن الترجمة يجب ألا تكون الوسيلة لتعلم اللغة الجــديدة ، بل ينبغى أن ترجأ حتى يتمكن الطالب من معرفة تراكيب اللغة التى يتعلمها والتمرس الكاف عليها ، لأن اللجوء الى الترجمة قبل ذلك يوقــع فى أخطاء فاحشة كما أنه يعطــل تكوين التلقائية باللغة الجــديدة •

٢ ــ المساواة بين تعليم اللغات الحية والميتة :

أدى ذلك المفهوم القــديم الى عمليات حصر للغات ، أو بمعنى أدق لمفردات اللغات من ناحية ، وتحــديد القواعــد التى تحكمها من ناحية أخرى • وقــد تم ذلك بطبيعة الحال اعتمادا على النصوص المسجلة والمثبتة فى مختلف السجلات المكتوبة بهــذه اللغة أو تلك • والتى كتبها كبار الكتاب • وبذلك اكتمل المفهوم القــديم للغــة والذى ذكرناه آنفا ، فبالاضافة الى كون اللغــة تتكون من المفردات والقواعــد ، فهى تتكون من هــذه العناصر فى شكلها المكتوب وفى صورتها المسجلة فى النصوص أى باعتبار أن اللغة قــد انتهت تاريخيا ، وأكملت دورتها ككائن حى ، وطويت صفحتها • واذا كان ذلك يصدق على لغات كالاغريقية واللاتينية ، لأننا أصبحنا نملك كل المكونات الموجودة من هاتين اللغتين فى النصوص

أنتى تحت أيدينا ، فهو يختلف بالنسبة للغات كالانجليزية أو الفرنسية أو العربية لأن النصوص التى لدينا من هـذه اللغات لا تضم كل عناصر هـذه اللغات ، لأنها لغات ما تزال تتطور وتنمو فهى لغات حية • ودليل آخر على حيويتها أنها لغات تفـاهم واتصال شفوى أى لغات حـديثة ، وهـو ما فقدته اللغات القديمة فأصبحت لغات ميتة ، اللهم الا اذا حـدث اكتشاف جـديد لنص أو مخطوط بهذه اللغات القديمة • ومع ذلك فلا نعتقد أن مثل هـذا الاكتشاف يمكن أن يضيف جـديدا الى ما أصبح معروفا فعلا من هـذه اللغات القـديمة •

٣ ـ تأثير الترجمـة التحريرية :

وجاء عصر النهضـة الأوربيـة (فى القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلاديين) فأكد هـذه المفاهيم القـديمة وعمل على انتشارها حيث عكف الأوربيون على تعلم اللغتين اللاتينية والاغريقية ونقل الأعمال الفلسفية والأدبية والفنية الى لغاتهم الجـديدة وذلك بترجمتها ونشرها •

ومن أكبر العوامل التى ساعدت على نشر حركة الترجمة فى ذلك العصر اكتشاف الطباعة التى كان لها أكبر الأثر فى رواج تلك الترجمات الفلسفية والأدبية ثم اكتشاف فن الحفر الذى ساعد فى نشر الأعمال الفنية •

ولا شك أن عملية الترجمة كانت تتعامل مع النصوص القـديمة المكتوبة ، وكانت تعتمد فى تعلم اللغتين القـديمتين على استظهار مفرداتهما ونصوصهما ومعرفة قواعـدهما ، بعيدا عن ممارسة لغة الحـديث أو الجانب الشفوى • فلم يكن من المستغرب أن ترى العالم اللغوى الكبير يترجم روائع الأدب وأمهـات الكتب الفلسفية من اللغة الأجنبية الى لغته الأم ومع ذلك تجـده عاجزا عن الاستمرار فى محادثة باللغة الأجنبية تستغرق دقائق معـدودات • وذلك لسبب بسيط هـو أنه لم يتعود سماع هـذه اللغة ولا النطق بها وانما كان تعـامله

معها محصورا فى دائرة النص المكتوب أو المطبوع الذى لابد أن يكون أمام عينيه ليقرأه حتى يفهم •

٤ ــ اللغة هى النصوص المكتوبة لمشاهير الكتاب : اهمال الجانب الشفوى :

وسواء كانت الترجمة تتم من اللغات القـديمة الى اللغات الحـديثة أم من لغة حـديثة الى أخرى ، فالمهم أن تعلم اللغة الثانية أو تعليمها كان من أجل هـذه الترجمـة التحريرية ، وسـواء كانت الترجمـة لنقـل التراث الاغريقى والرومانى أم للمراسلات الرسمية وغير الرسمية ، فقد كان ذلك كله يتم من خلال النصوص المكتوبة ولا علاقة له بالاتصال الشفوى المباشر ، مما أكد الأسلوب الذى كان يسير عليه تعلم اللغات وهـو أسلوب الترجمة والقواعـد الذى يعتمد على مهارتين تحريريتين هما القراءة والكتابة مهملا المهـارتين الشفويتين أى الاستماع والحـديث •

وهكذا اقتصرت التدريبات اللغوية على بعض التطبيقات النحوية والصرفية وبعض النصوص تترجم من وإلى اللغة الجـديدة • وكان يتم اختيار هـذه النصوص عادة من مؤلفات مشاهير الكتاب المعروفين برصانة الأسلوب واستعمال الصور البلاغية ، وفى الغالب كانت النصوص تقتبس من أمهات الكتب الأدبية والفلسفية القـديمة ، فكان الأوربيون فى عصر النهضة وحتى أوائل هـذا القرن (بل وفى بعض نظم التعليم حتى الآن) يتدربون على ترجمة نصوص لعـدد محـدود من مشاهير الكتاب الاغريق والرومان من أهمهم : هوميروس (القرن التاسع قبـل الميلاد) وأسخيلوس (القرن الخامس قبـل الميلاد) وشيشيرون (القرن الأول قبل الميلاد) وفرجيل (القرن الأول قبـل الميلاد) •

وهكذا كان مدرسو اللغات يشجعون الطلاب على حفظ فقرة كاملة من النصوص الأجنبية التى تتميز برصانة الأسلوب وبلاغة التعبيرات والحافـلة بالمحسنات البديعية من لفظية ومعنوية ، حتى ولو كان ذلك على حساب الوضوح •

فقد كانت مثل تلك النصوص تشتمل على ألفاظ وتراكيب وصور بيانية عقيمة بطل استعمالها وأصبحت بعيدة عن روح العصر ومتطلبات الحياة الحـديثة •

٥ ــ نظرية الملكات العقلية :

كان أسلوب التعليم بصفة عامة فى مختلف المواد الدراسية يتم على النحو نفسه ، أى من خلال النص المخطوط أو المطبوع وداخل حجرات الدراسة ، دون الاستعانة بأية وسيلة فنية أخرى من الوسائل التى كانت متوافرة فى ذلك العصر أو التى كان من الممكن توفيرها (الملصقات ، لوحات الاعلانات ، الصور الثابتة) • أو أى نشاط من الأنشطة التعليمية المعروفة كالرحلات والتمثيل والألعاب •

وكان الاهتمام محصورا فى الوسائل التقليدية العتيقة من استظهار للقواعد من نحو وصرف وبعض النصوص التى تشتمل على هـذه القواعـد مع الترجمة الدقيقة والحرفية الى لغة الدارس وبعض التدريبات التطبيقية بالاضافة الى الاملاء والقراءة الصامتة فى أغلب الأحيان والجهرية أحيانا ، وغالبا ما يقـوم بهـا المـدرس •

وكان لابد من الانتظار حتى القرن الثامن عشر لكى يعلن جان جاك روسو آراءه الجـديدة فى التربية والتعليم معارضا ذلك الأسلوب التقليدى العتيق • وهكذا ظـل تعليم اللغات يدور فى فلك تلك الفلسفة التربوية التى كانت تقوم على نظرية الملكات العقلية وعلى تعلم اللغات من أجل تقوية هـذه الملكات ممـا يساعد على التفكير المنطقى وحـل المشكلات •

٦ ــ طغيان الدراسـات الانسانية :

ولعل فلسفة التربية التى كانت سائدة فى العصور الوسطى واستمرت حتى أوائل هـذا القرن هى التى مكنت لطريقة النحو والترجمة فقـد كانت دراسة

اللغة الأجنبية على مختلف المستويات ينظر اليها على أنها تكملة لما كان يعرف فى تلك العصور بالانسانيات أو الثقافة الكلاسيكية التى كان ينبغى أن يتعلمها الطالب • فكان الهدف من تعلم اللغة الانجليزية مثلا هو أن يتمكن الطالب من قراءة أعمال مارلو أو شكسبير وفهمها واستظهار بعض النصوص المختارة من هذه الأعمال ، والتمرس على ترجمتها الى لغته الأم • وكذلك الحال بالنسبة لدراسة اللغة الفرنسية (قراءة رونسار وراسين وموليير) ، وجوته فى اللغة الألمانية ، ودانتى فى اللغة الايطالية والجاحظ فى اللغة العربية • أما التحديث بتلك اللغات فلم يكن من أهداف تعلمها ، أو لعله كان هدفا ثانويا •

٧ — **بطء ايقاع الحياة :**

وحرى بالذكر ونحن نتحدث عن المناخ الذى نشأت فيه طريقة النحو والترجمة فى تعليم اللغات ، أن نشير الى ظاهرة أخرى ساعدت على انتشار هذا المناخ واستمراره ، ونقصد بهذه الظاهرة بطء ايقاع الحياة بصفة عامة وصعوبة الاتصالات داخل البلد الواحد من ناحية ، وبين سائر البلدان من ناحية أخرى • ولا داعى للتذكير بأن معظم وسائل المواصلات التى نعرفها اليوم لم تكن معروفة فى تلك العصور ، مما أدى الى ندرة الأسفار وقلة الاتصالات المباشرة أو الشفوية • كذلك فقد خلت تلك العصور القديمة من وسائل الاعلام المسموعة والمرئية • ومن ثم كان تعلم اللغات من خلال القراءة والترجمة التحريرية كافيا لسد حاجات الناس والمجتمعات فى ذلك الزمان ، فلم يكن هناك ما يدعو الى التمرس على الاستماع أو الحديث • اذن كانت طريقة النحو والترجمة ملائمة لعصرها ، عصر القوافل البرية والأساطيل البحرية •

واذا كانت قلة الاتصالات وصعوبتها أدت الى اهمال تعلم مهارتى الاستماع والحديث من ناحية ، فانها من ناحية أخرى لم تشجع على تعلم اللغات الأجنبية أصلا لقلة استعمالها وقلة جدواها •

السـلبيات :

الطريقة قد تصلح فى تعلم اللغات الميتة كاللاتينية واليونانية القديمة أو تعلم اللغات فى العصور القديمة ، حيث كانت المسافات تفصل بين الشعوب ولا مجال للاتصال المباشر مثل اليوم ، فاقتصر الهدف من تعلم اللغة على قراءة الرسائل وترجمتها والرد عليها وفهم النصوص التى تضمها الكتب وترجمتها ، كما فعل العرب قديما مع النصوص الاغريقية واللاتينية ، وكما فعل الأوربيون ابان عصر النهضة مع النصوص العربية والكلاسيكية .

أما اليوم وبعد ازالة الحواجز بين الشعوب وربطها بشبكات المواصلات المختلفة واختراع الوسائل الاعلامية والأخبارية العصرية كالمذياع والهاتف ، تراجع التعامل باللغات الأجنبية عن طريق النصوص المكتوبة وبالتالى طريقة النحو والترجمة التحريرية مفسحا المجال للاتصال المباشر : الاستماع والفهم والمنطق والحديث . حتى الترجمة التحريرية لم يعد لها الأهمية التى كانت لها قبل ظهور الترجمة الفورية التى تعتمد هى أيضا على مهارتى الاستماع والنطق .

* التركيز على مهارتى القراءة والكتابة بل والاقتصار عليهما وأهمال السماع والنطق وهما الأساس فى تعليم أى لغة حتى اللغة القومية ، فاللغة هى ما نسمعه وننطقه أما ما نقرؤه ونكتبه فما هو الا رموز متفق عليها . ويؤدى هذا الاهمال الكامل لمهارتى السماع والنطق الى عجز الدارس عن فهم ما يوجه اليه من حديث وبالتالى عجزه عن المشاركة فيه ويصبح أشبه بالشيخ أو المعوق الذى اعتاد أن يسير متوكئا على عصاه ، فاذا سحبت منه العصا شلت حركته . وبالمثل فان الطالب الذى يعتمد فى فهمه للغة على النص المكتوب يصبح عاجزا عن الفهم دون النص فقد تعود أن يفهم بعينيه .

* الاهتمام بالنصوص المكتوبة صرف النظر عن العناية بلغة الحديث ومن ثم اهمال اللغة كوسيلة اتصال مع أن هذا هو دورها الأساسى .

* التعامل مع اللغة من خلال الرموز المكتوبة والقواعد الجافة أهمل استعمال اللغة بصفتها كائنا حيا أو لغة حية حينما عزلها عن المواقف الحياتية التى تعتبر المجال الطبيعى الذى تعيش فيه اللغة ويتم فيه استعمالها استعمالا وظيفيا .

* حشو عقول الدارسين بالقواعد الجافه والتصريفات العقيمة والنصوص المعقدة لم يترك لهم مجالا للتعبير الحر والانطلاق والابتكار فى أساليب شخصية تدل على آرائهم وميولهم ورغباتهم الخاصة .

* من الانتقادات العنيفة التى توجه الى طريقة النحو والترجمة طريقة تدريسها للقواعد بالطريقة القياسية ، أى البدء بعرض القاعدة ثم اعطاء بعض الأمثلة التى تؤكدها ، وهى طريقة ثبت فشلها الذريع فى تعليم اللغات . حيث يستظهر الدارس القاعدة عن ظهر قلب ثم لا يستطيع توظيفها التوظيف الطبيعى للغة فى مواقف واقعية حية لأنه لم يتدرب عليها التدريب الكافى فيكون بذلك أشبه بمن يحفظ القواعد النظرية للسباحة أو قيادة السيارة ثم يعجز عن ممارسة هذه القواعد بصورة عملية مفيدة .

كذلك فان الطريقة تتبنى ذلك الأسلوب العتيق الذى كانت تسير عليه اللغة الاغريقية واللغة اللاتينية وهو نظام عقيم يعتمد على النظر الى القواعد لا على أنها جزء لا يتجزأ من اللغة ، وانما على أنها شىء منفصل يدرس بمعزل عن اللغة . وبذلك فهى تفصل عناصر اللغة بدلا من عرضها فى شكلها الطبيعى ، وتقطع اللغة وتمزقها بدلا من أن تبرز وظيفتها الكلية . ان هذه الطريقة فى تدريسها للقواعد لا تقدمها طبقا لأهداف اللغة الوظيفية ، وانما تبعا للتشابه فى المفاهيم . فهى تدرس مثلا ضمائر الرفع المنفصلة معا ودفعة واحدة دون أن يكون لذلك ضرورة وظيفية فى موقف أو سياق معين . ثم تدرس ضمائر النصب بنفس الأسلوب ، كما أنها تدرس الأزمنة زمنا زمنا . واذا كان الطالب العربى يجد صعوبة فى استيعاب هذه المفاهيم على هذا النحو ، فما بالنا بالأجنبى .

* ويرتبط بدراسة القواعــد أيضا أن القواعــد ليست جامعة مانعة ، فهى تقــدم القاعــدة ثم الاستثناء ثم استثناء الاستثناء • ويطلب من الطالب حفظ ذلك كله • ومن ناحية أخرى فان هــذه القواعــد التقليدية ترجع فى أحيــان كثيرة الى حالات قــديمة بالية وتعود الى عصور اللغة الأولى ، ممــا يقلل من قيمتها فى العصر الحــديث ومع الاستعمالات الجــديدة للغة • ومما يؤخــذ على الطريقة أيضا أنها تصنف القواعــد طبقا لمعايير متباينة وتخلط بين الشكل والمعنى وبين الضرورى والثانوى ، وبين حالات اللغــة ومستوياتها المختلفــة (الفصحى ، الفصيحة المعاصرة ، لغة الحــديث ، لغة الكتابة ...) •

* وفى مجال القواعــد هناك انتقاد يتعلق بعامل الزمن يوجــه ضــــد الطريقة التقليدية • فنحن اذا تصورنا كمية القواعــد التى يجب على الطالب أن يعرفها لكى يكون جملة بسيطة مثل (لن يكتب التلاميذ فى الكراسات اليوم) : « لن » الناصبة وما تدل عليه من معنى المستقبل مع كون الفعل فى حالة المضارع • والفعل المفرد مع أن الفاعل جمع ، وجمع التكسير ، والجار والمجرور ، وجمع المؤنث السالم ، و « اليوم » المنصوبة على الظرفية ....

اذا تصورنا ذلك اقتنعنا بأفضلية الطرق الحــديثة التى جاءت لعلاج مثل هــذه الحالات بتدريس اللغة بشكل كلى فى مواقف ، دون الانتظــار الطــويل حتى يلم الطالب بالقواعــد النظرية لكى يتمكن من صياغة جملة كتلك •

* استخدام الترجمة التحريرية يعيق عملية الفهم وبالتالى يعطل تكوين التلقائية باللغة الجــديدة ، فالاتصال باللغة الجــديدة لا يتم بطريقة مباشرة وانما عن طريق وساطة لغته الأم أو أية لغة أخرى يعرفها الدارس • فهو لكى « يفهم » عبارة سمعها باللغة الجــديدة ، لابد وأن ينتظر حتى ينقلها الى لغــة يعرفها • ولكى يجيب على سؤال باللغة الجــديدة ينتظر حتى يترجمه الى لغته الأم ولو ذهنيا ، ثم يصوغ الاجابة بلغته الأم • وبعــد ذلك يترجمها الى اللغة الجــديدة •

* ويرتبط بالنقطة السابقة عيب آخر فى الطريقة التقليدية وهو غياب التعزيز الفورى أو التشجيع المباشر • فتعطيل الاجابة بسبب المرور بالعمليات السابقة يجعل الدارس يستغرق فترة طويلة نسبيا لكى يتأكد من صحة اجابته أو رد فعله ، ومن ثم لا يتلقى التشجيع أو التعزيز الفورى الذى يشعره بالاطمئنان على نتيجة عمله ، وبالتالى يدفعه الى الاستمرار فى طريق تعلم اللغة الجديدة •

ان الدارس لا يستطيع أن يستعمل معلوماته فى تبادل بعض العبارات باللغة الجديدة مع أستاذه أو مع زملائه فى موقف معين ، ليشعره بقيمة اللغة الجديدة التى يتعلمها خصوصا اذا كان راشدا •

ان غياب هذا العنصر يفقد الدارس ثقته فى اللغة الجديدة وفى جدوى تعلمها ، وبالتالى تفتر حماسته نحوها بالتدريج حتى يفقد هذه الحماسة تماما وينصرف عن اللغة الجديدة ، وهذا شأن ٩٠٪ من الراشدين الذين يقبلون على تعلم لغة جديدة ثم لا يلبثون أن يتحولوا عن هذا الهدف •

* **اقتصار الوسائل الفنية التى تستعملها هذه الطريقة فى تعليم اللغات** الأجنبية ، على كتاب للنصوص والقاموس وقاموس ثنائى اللغة أو قوائم بالمفردات من ناحية ، وتقييدها بجدران الفصل الأربعة من ناحية أخرى ، يجعل التعليم عملية رتيبة مملة حيث حرمناه من جميع الوسائل الفنية الأخرى التى تضفى عليه عنصر التنويع والنشاط والترويح • فلا شك أن استعمال الوسائل الأخرى ، ابتداء من السبورة الوبرية ولوحة الاعلانات والملصقات حتى مختبر اللغة والفيديو مرورا ببقية الوسائل المعينة من السمعية والبصرية (أسطوانات ، شرائط ، شرائح ثابتة ومتحركة ، أفلام ثابتة ومتحركة ، جهاز التسجيل ، المذياع ، التليفزيون بأنواعه المختلفة) ، والأنشطة الأخرى من زيارات ورحلات وتمثيل ••• الخ • كل ذلك يضفى على العملية التعليمية الكثير من عناصر التشويق والاثارة مما يجعل الدارسين فى جميع الأعمار يقبلون عليها من ناحية ، ويزيد من فرص عطائها ونجاحها من ناحية أخرى •

الايجـــابيات :

وفى ختام حـديثنا عن طريقة النحو والترجمة ينبغى أن نزيل ما قـد يعتقده البعض من أن هـذه الطريقة لا تتضمن الا السلبيات وأنها تخلو من كل أثر ايجـــابى .

ان الانصاف يقتضينا أن نقول ان هـذه الطريقة كانت الطريقة الطبيعية الملائمة لظروف العصر الذى نشأت فيه والعصور التى سادت فيها . كانت الطريقة التى تتناسب مـع ايقـاع الحياة البطىء ومتطلبات العصر المتواضعة . كما أنها كانت الطريقة التى تتجاوب مـع الامكانات العلمية المحـدودة التى كانت متوافرة فى ذلك الزمان .

بل قـد نذهب الى القـول بأن طريقة النحو والترجمة لا تخلو من بعض الميزات التى من أهمها الاطلاع على التراث المكتوب باللغة الهـدف فى مختلف الفنون من أدب وفلسفة وتاريخ واجتماع .... وهلم جرا .

ومن ناحية أخرى فان هـذه الطريقة تتيح الالمـام بالكثير من خصائص اللغة الجديدة ومعرفة المعلومات النظرية حولها ومقارنتها بخصائص اللغة الأم .

هـذا بالاضافة الى ما تؤدى اليه هـذه الطريقة من تنمية لبعض الجوانب العقلية عند الدارسين نظرا لاعتمادها على الحفظ والتذكر .

نضيف الى ذلك ما تحققه من اتقان للكتابة على مستوى المهارة اليـدوية والتعبير التحريرى .

وأخيرا لا ينبغى أن ننسى أن هـذه الطريقة هى التى خرجت الغالبيـة العظمى من مثقفى الأجيـال المـاضية والجيل الحاضر ممن يتقنون اللغـات الأجنبية . صحيح أن ذلك لم يتم الا على حساب وقتهم وطاقاتهم . فكم أنفقوا من الوقت وكم ضيعوا من الطاقة فى هـذا السبيل .

٢ ـ الطريقة المباشرة

ظهرت هـذه الطريقة كرد فعل طبيعى لعيوب طريقة النحو والترجمة التى تعتمد على استعمال لغة وسيط ، أى تتبع طريقة غير مباشرة فى التعليم ، فجاءت الطريقة « المباشرة » لكى تلغى هـذه الوساطة وتعلم اللغة الأجنبية عن طريق اللغة الأجنبية نفسها دون الاستعانة بلغة وسيط سواء كانت لغة الطالب الأم أم لغة أخرى يجيدها •

وقـد كان بعض علماء التربية فى القرن السابع عشر الميلادى[1] قـد نبهوا الى عيوب الطريقة القـديمة وحاولوا تطبيق الطريقة المباشرة ، الا أن أفكارهم ربما كانت سابقة لأوانها ، فلم تحظ بالتأييد الكافى حتى ظهر فى فرنسا فى القرن المـاضى العالم اللغوى غـووان Gouin وتمكن من تطبيق الطريقـة المباشرة فى فرنسا ، بعـد أن تمكن من اقناع الفرنسيين بأن هـذه الطريقة هى الطريقة السليمة لتعليم اللغات الأجنبية لأنهـا الطريقة الطبيعية التى يتعلم بها الأطفال لغاتهم الأم •

وكما أسلفنا ، وكما هـو واضح من التسمية ، تعتمد هـذه الطريقة على تعليم اللغة الجـديدة مباشرة ودون وساطة لغة أخرى ، فالمدرس اذا أراد أن يدرس مفردات مثل : كرسى وباب ونافـذة ، ما عليه الا أن يعين هـذه الأشياء فى الفصل وأمام الطلاب معلنا أن هـذا كرسى وهـذا باب وهـذه نافـذة • واذا أراد ـ أن يعلم بعض أفعـال الحركة مثل : سار وأكل وكتب ، فما عليه الا أن يقلـد الفعل ويقول : أنا أسير ، أنا آكل ، أنا أكتب • أو يطلب من بعضهم تنفيذ بعض الأوامر التى تتصل بمثل هـذه الأفعال مع الاعلان عما يفعلون :

---

(١) كومينوس من تشيكوسلوفاكيا وجون لوك من انجلترا .

المدرس : افتــح البــاب ٠

الطالب : أنا أفتــح البــاب ٠

المدرس : اغــلق النافــذة ٠

الطالب : أنا أغــلق النافــذة ٠

أما بالنسبة للأشياء والمفاهيم التى لا يوجــد لهــا مثيل فى الفصل فقــد استعان المدرسون فى شرحها بالصور والرسوم والعينات والنماذج ٠

وبذلك تحاول الطريقة تعليم مفاهيم اللغة الجــديدة فى مواقف مادية بحيث يتم الربط المباشر بين الرمز اللغوى وبين دلالته بالشىء نفسه أو بالصورة أو الحركة دون الاستعانة بلغة الطالب أو لغة أخرى يعرفها ٠

وتعتمد الطريقة على وضع الدارس داخل « حمام من اللغة » حيث تخلق داخل الفصل الظروف الطبيعية (الى حــد ما) لاكتساب اللغة ٠ ويعتقد واضعو هــذه الطريقة أن الطفل يتعلم اللغة الأم من فرط تعرضه لهــذه اللغة ، كذلك فان دارس اللغة الثانية لن يبلغ درجة التمكن من اللغة الأجنبية الا اذا وفر لــه التدريس فرصة الممارسة الدائمة والمكثفة لهــذه اللغة ٠

وهكذا ، فبدلا من أن تقيم فى ذهن الدارس عن طريق تمرينات الترجمة من والى اللغة الأم ، شبكة من المعادلات بين اللغة الأجنبية واللغة الأم ، الأمر الذى تقــوم عليه طريقة النحو والترجمة بربطها بين اللغتين وجعلها من اللغة الأم معبرا اجباريا نحو اللغة الجــديدة ، فان الطريقة المباشرة تسعى الى اقامة صلة مباشرة ودون وساطة بين اللغة الأجنبية والحقائق التى تعبر عنها ٠

ايجـــابيات :

ولا شك أن هــذه الطريقة المباشرة تعتبر خطوة فى الطريق السليم نحــو تعليم اللغات الأجنبية ، فقــد عالجت الكثير من عيوب الطريقة التقليدية •

* من ذلك أنها ركزت منذ البداية على الجانب الشفوى الذى كان مهمــلا فى الطريقة القــديمة فالطالب يسمع اللغة الجــديدة وينطق بها منذ الدرس الأول •

* كذلك فان الربط المباشر بين الرمز اللغوى وبين مضمونه ، وتوظيف اللغة الجــديدة فى مواقف طبيعية ملائمة يساعد الطالب على الاستيعاب من ناحيــة وعلى التذكر من جهة أخرى حينما يواجــه بمثل هــذه الأشياء وبمثل هــذه المواقف فى المستقبل •

* أما بالنسبة للقواعــد ، فقــد تجنبت هــذه الطريقة المباشرة أسلوب التلقين والاستقراء الذى كانت تعتمد عليه الطريقة القــديمة ، وأصبح تدريس القواعــد يقوم على الطريقة الاستنباطية حيث تعرض عــدة أمثلة تشتمل على الملاحظة النحوية أو الصرفية ، ثم يحاول الطلاب بمساعدة المدرس استخلاص القاعــدة • كما تقــدمت الطريقة المباشرة فى تدريس القواعــد بتوظيفها فى مواقف طبيعية بدلا من الشروح النظرية المجردة التى لا تثبت مع الأيام ولا تلبث أن تتبخر •

ســـلبيات :

* هناك حقيقة لابد من الاشارة اليها وهى أنه بالرغم من وجاهــة الرأى القائل بتعريض الدارس « لحمام » من اللغة الثانية وتهيئة الظروف الطبيعية لتعلم اللغة بعيدا عن الجــو الصناعى والتمرينات المصطنعة ، ينبغى الحــذر

الشديد والتقنين الدقيق حتى لا يؤدى (حمام اللغة) الى (اغراق) الدارس ، ينبغى أن نتأكد أن الدارس سيصل فعلا الى المعنى المطلوب فى اللغة الجديدة بسهولة ودون وساطة من الترجمة .

* مع بساطة الأسلوب الذى تعتمد عليه الطريقة المباشرة الا أنها تتسم بالمبالغة . فالمدرس حينما يشير الى الشىء الذى يريد أن يوضح معناه للدارسين فانه يفعل ذلك بطريقة استعراضية قائلا مثلا وهو يشير الى الباب : هذا باب ! أو وهو يفتح النافذة : أنا أفتح النافذة . يفعل ذلك بطريقة استعراضية قد تثير الضحك أو السخرية .

* ان التركيز على تمرينات التسمية (ما هذا ؟ هذا كتاب . ما هذا ؟ هذا باب . وهلم جرا) وتمرينات الوصف الساذج (الكتاب سميك . السبورة سوداء . السقف مرتفع ...) اذا كانت مثل هذه التمرينات تؤدى الى استيعاب سريع لهذه المفاهيم دون ترجمة ، الا أنها تؤدى الى النظر الى اللغة الأجنبية على أنها سلسلة من الدلالات أو الأسماء وعلينا أن نبحث عن مدلولاتها أو مسمياتها فى حدود الواقع الذى يشير اليه المدرس ، والذى يطابق تماما الدلالات فى اللغة الأم ما دامت المدلولات تظل دائما مطابقة وثابتة .

ومن وجهة النظر التربوية ، يمكن أن نتساءل عما اذا كانت الطريقة المباشرة لا تشجع على الترجمة أكثر مما تتجنبها فى الظاهر .

* أن تعليم اللغة بشكل طبيعى ، وهو ما تزعمه هذه الطريقة ، لا يتلاءم مع التضييق الشديد فى عدد الألفاظ المستعملة فى الفصل ، حيث تنحصر المادة التى يتعلمها الدارسون فيما هو موجود داخل حجرة الدراسة . ان الطبيعية تتطلب أن يكون العالم المعروض على الدارسين أفسح وأرحب مما تسمح به جدران الفصل الأربعة . واذا كانت الطريقة تنأى عن الترجمة وتستعمل عوضا عنها الحركة والصورة ، الا أنها تستغل ذلك فى شرح مفردات أو جزئيات .

واللغة ، كما نعرف ليست مجموعة من المفردات تقــدم فى صورة جزئيات وانما هى تراكيب تعرض فى شكل مواقف •

والطريقة المباشرة رغم اقترابها من أسلوب الممارسة الفعلية للغة ، أى بالاستماع اليها والتحــدث بها ، الا أنها ظلت بعيدة عن الممارسة الطبيعية من خلال المواقف الحقيقية • وبذلك لم تراع الطريقة النضج العاطفى والعقلى عند المراهق أو البالغ الذى يختلف عن الطفل الصغير•فالكبير يسأم من تكرار العبارات فى فراغ دون أن يكون لهــا سند من موقف واقعى بعكس الطفل الذى لا يفرق بين الأسلوبين ، وقــد يميل الى تكرار الجزئيات • ذلك أن خيــاله يقصر عن الاستيعاب الكلى للمواقف المركبة •

* اذا كانت الطريقة المباشرة قــد أحسنت صنعا اذ ألغت استخدام اللغة الوسيط ، الا أنها عجزت عن شرح المعانى المجردة حتى باستعمال الصورة ، لان الدارس ينظر الى الصورة من زاوية معينة ويدرك منها ما يريده هــو ، ويفهمها بطريقته هــو لا كما يريد المدرس •

* رغم النجاح الذى حققته الطريقة فى الولايات المتحدة وأوربا ، بالموازنة بطريقة النحو والترجمة ، غير أنها لم تنجح فى تحقيق النتائج المطلوبة فى مهارتى القراءة والكتابة نظرا لأنها تهمل هاتين المهارتين •

* ومما يؤخــذ على الطريقة المباشرة أيضا اهمالها للأنماط اللغوية وعــدم التدريب عليها نظرا لاعتمادها على تقــديم المفردات المعزولة •

— اذا كانت الطريقة تعتمد على خلق جــو فى الفصل الدراسى يشبه الجــو الطبيعى الذى يتعلم فيه الانسان اللغة ، غير أن الحقيقة هى أن الفصل ، مهمــا كان ، لا يمكن أن يكون الحياة ، بل هــو اطار مصطنع يتحــدث فيه المدرس والدارسون ، ولكنهم لا يتصرفون فى مواقف طبيعية •

* ومن ناحية أخرى ، فان الفصل يختلف عن الحياة ، لأن الطفل العادى خلال السنوات الأولى من حياته ، تتاح له فرصة التعامل باللغة الأم حوالى عشر ساعات يوميا ، فى حين لا يمكن لأى نظام تعليمى أن يوفر هـذه الميزة خاصة اذا كان على الدارس أن يتفرغ لمواد أخرى يدرسها باللغة الأم •

* تعتمد الطريقة المباشرة فى أغلب الأحيان فى اختيارها للمـادة التى تقـدمها ، على عامل المصادفة والعفوية ، بحيث لا يوجـد هناك تدرج لغـوى أو تربوى أو نفسى فى عرض المعلومات • فليس هناك مراعاة للتدرج من السهل للصعب ، ومن الضرورى للثانوى ، ومن الشائع الى الأقـل شيوعا ومن العام الى الخاص • لان المدرس يبـادر بتقـديم الأشياء والمفاهيم التى يجـدها فى محيط الفصل أو المدرسة • وقـد يشرح مادة يكون من الأفضل لغويا أو تربويا تأجيلها الى مرحلة لاحقة •

— وأخيرا فان مما يؤخـذ على الطريقة المباشرة أيضا اهمالها للقواعـد أو عرضها بايجاز شديد لا يلائم الراشدين الذى يميلـون الى السؤال عن أسباب الظواهر اللغوية ، خصوصا وأنهم يقارنون بين اللغة الجديدة واللغة الأم •

ولكن بالرغم من المـآخـذ التى ذكرناها على الطريقة المباشرة ، فاننـــا لا نستطيع أن ننكر فضلها بصفتها مدخـــلا ضروريا لتعلم اللغة الأجنبية • ولكن مدخـــلا وحسب •

٣ — طريقة القراءة أو طريقة مايكل ويست

ضعف مستوى الدارسين بالطريقة المباشرة فى مهارتى القراءة والكتـابة ، وعـدم انضباط العملية التعليمية وتشتيتها فى تعليم عـدة مهارات دون اتقان بعضها اتقانا كافيا ، حـدا ببعض التربويين ومنهم الانجليزى (مايكل ويست) فى الثلاثينيات الى الاقتصار على مهارة واحـدة ، ولتكن أكثر المهارات نفعا فى

رأيه ، وهى مهارة القراءة ، وبالذات الصامتة ، وتدريب الدارسين على فهم المقــروء •

وهكذا جاءت نصوص الكتب التى تتبع هــذه الطريقة شاملة للمفردات الشائعة الى حــد ما •

وتتلخص الطريقة فى قيام المدرس بقراءة المفردات الجــديدة ، ثم قراءة النص وتدريب الدارسين عليه قراءة صامتة ، وفهم المضمون ، ثم الاجابة على الأسئلة بصوت عال للتأكد من الفهم ، ثم عرض القاعــدة بشكل موجز ، وعمــل بعض التدريبات عليها •

ايجـــابيات :

وبذلك نجــد أن من حسنات هــذه المدرســة اهتمامها بالنطــق السليم واستعمال الوسائل المعينة للتدريب عليه •

واختيار المفردات الشائعة والتدرج فى تقــديمها ومراعاة ذلك فى النصوص المطبــــوعة •

وكذلك الاهتمام بتدريس القواعــد والتدريب عليها •

ســـلبيات :

* اهمال مهارتى الاستماع والنطق •

* اهمال مهارة التعبير الشفوى بشكل عام ، وما يتبع ذلك من اهمال للتنغيم والنبر والوقف •

* اهمال التعبير الكتابى الذى اقتصر على التدريب على كتابة لبعض الجمل المتفـــرقة •

* حصر دائرة معلومات الطالب فى عـــدد معين من المفردات التى لا يخرج عنهـــا •

* التركيز على المفردات دون التراكيب • ولم نعرض هـــذه المفردات فى مواقف طبيعية بحيث يتمكن الدارس من استعمالها فى مواقف مشابهة ، فوقعت فيما وقعت فيه الطريقة المباشرة حيث أن كلا منهما اهتمت بجانب من اللغة دون الجـــوانب الأخرى •

٤ ــ طريقة حـــل الرموز (الفهم)

ــ كأى طريقة تظهر لعلاج النقص أو العيب فى الطريقة التى تسبقها ، حاولت هـــذه الطريقة أن تعالج ناحية الفهم التى كانت مهملة فى الطريقة السمعية الشفوية التى تحصر اهتمامها فى الشكل اللغوى أو فى البناء الخارجى •

ــ ولذلك تهتم هـــذه الطريقة بتعليم الدارسين : النحو والصرف والأصوات حتى يكونوا قادرين على التعبير الحر على أساس من معرفة القواعـــد ، تعبيرا خارج حـــدود التراكيب النمطية أو الأمثلة المحـــدودة التى تدرس فى الفصل •

ــ وتحقيقا لهـــذا الهـــدف (الاتصال فى مواقف طبيعية) تعمد هـــذه الطريقة الى اكساب الدارس ، الكفاءة اللغوية ليعتمد عليها فى أدائه التطبيقى •

ــ لا تركز الطريقة اهتمامها على ترديد العبارات الثابتة ، وانما تحاول أن تنمى عند الدارس القـــدرة على استخدام ما درســـه من قواعـــد فى صياغة عبارات مختلفة وغير محـــدودة للاتصال بغيره من المتحـــدثين باللغة •

ــ تراعى الطريقة سن الدارسين وتحترم رغبتهم فى تعليل الظــواهر اللغوية والأسباب التى وراء الاستعمالات المختلفة للغة •

ــ وفى هــذا الاطار لا تدخر الطريقة وسعا فى اشعار الدارس بشخصيته واستقلاليته التى تلائم سنه فتنمى عنده الرغبة فى المشاركة والابداع والتعبير الحـــر •

ــ كما أن الطريقة تراعى الفروق الفردية المختلفة بين الدارسين (اختلاف القــدرات ، السن ، الجنس ، الثقافة ، السرعة •••) لذلك فهى تستخدم أنواعا مختلفة من الوسائل الفنية ومن الأنشطة التعلمية ولا مانع من استعمال اللغــة الوسيط عند الضرورة •

الباب الثاني

تجربة الجيش الأمريكى
فى تعليم اللغات الحية لغير الناطقين بها
والتحـديات التى أثارتها

(أ) التجربة الأمريكية

أثناء الحرب العالمية الثانية ، اقتضت ظروف الجيش الأمريكى أن يقوم بعملية تعليم مكثفة لعـدة لغات فى آن واحـد لعـدد هائل من الأفراد وفى أقـل وقت ممكن ، فكان مشروع اللغات الشهير ، وأكبر تجربة فى التاريخ فى مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها • بلغ حجم الدارسين خمسة عشر ألفا (١٥٠٠٠) انتظموا فى وقت واحـد فى ٤٢٧ فصلا دراسيا ، وكان عـدد اللغات المطلوب تعلمها هى سبع عشرة لغة (١٧) •

كان هـدف المشروع هـو أن يتمكن الدارس من التحـدث بلغة واحـدة أو عـدة لغات ، ومعرفة البلد الذى يستعمل اللغة والتعرف الى أهله •

وكان المستوى المنشود هـو أن يتمـكن الدارس من التحـدث باللغـة اليومية بطلاقة ونطق أقرب ما يكون الى نطق المواطنين •

وقـد أوضحت التجربة أنه باستعمال الطريقة الملائمة أمكن تحقيق الهدف فى فترة تراوحت بين ستة الى تسعة أشهر •

ومن ناحية أخرى لم تكن اللغة المكتوبة هـدفا فى حـد ذاته وانما كانت عاملا اضافيا فى استعمال المعارف السابقة •

وقـد كان جـدول الدراسة على النحو التالى :

* ساعة واحـدة للدراسة النظرية ، ثلاث مرات فى الأسبوع ، يقوم بها مدير الدورة ، وهـو شخصيا مسئول عن تعليم النطق والقواعـد وتراكيب الجمـل •

* بالاضافة الى ساعتين ، ست مرات أسبوعيا ، بمجموع اثنتى عشرة ساعة تخصص للتمرينات الشفوية ويقوم بها أحد الناطقين باللغة من أهل البلاد ، ويتم ذلك تحت اشراف مدير الدورة ، والهدف هو اعطاء تمرينات مكثفة فى المحادثة وتطبيق المعارف النظرية التى يحصلها الدارسون .

وعلى ذلك تكون نسبة ساعات الدراسة النظرية الى العملية ١ : ٤ .

ويلاحظ أن المعيدين من الناطقين باللغة لم يكونوا من حملة المؤهلات العلمية ، فقد كانت مهمتهم تتلخص فى التحدث باللغة المدروسة ، وادارة المناقشات ، وتصحيح الأخطاء الفادحة فقط .

كل ما هناك أنهم كانوا ينفذون بعض التعليمات الخاصة باستدراج الدارسين فى الكلام ، وذلك فى اطار كمية معينة من المفردات والتراكيب لا يتجاوزونها خلال فترة معينة من الدورة .

أما بالنسبة لتوزيع الطلاب ، فكان الصف أو المجموعة لا تتجاوز بأية حال عشرة دارسين ، وكان هناك مسئول عن كل ثمانى مجموعات ، وكان كل معيد يعمل مع مجموعتين(١) .

وبالاضافة الى هذا الجانب المنهجى كان هناك جانب آخر لا يقل أهمية ، وكان يبدأ من حيث تنتهى الدروس ، ويتم على النحو الآتى :

* بعد عدة ساعات من الدراسة الأساسية يمكث أفراد كل مجموعة معا حول مائدة داخل العنبر أو فى الأماكن التى يستريحون فيها ، ويقضون بعض الوقت فى مناقشات باللغة الجديدة .

---

(١) توزيع الطلبة فى مجموعات قليلة العدد يسمح بتكوين فصول متجانسة لكل منها درجة سرعته فى التقدم ، كما يسمح بمشاركة الجميع فى التدريبات .

* بعــد ذلك يشاهدون بعض الأفلام الناطقة باللغة الجــديدة ، وذلك بصورة منتظمة وخارج اطار الدروس •

* ومن ناحية أخرى يستمعون الى محاضرات مبسطة تلقى باللغة الجــديدة وتدور حول البلد الذى كانوا يتعلمون لغته •

باختصار كان وقت الدراسين مكرسا بشكل كامل فى الدراسة خلال شهور الــدورة •

وقبل أن نناقش نتائج هــذه التجربة ، يجب أن نشير الى حقيقة هامة لم تغب عن واضعى المشروع وكانت تتعلق بنوعية الدارسين ، فقــد كان اختيارهم يتم بدقــة قبل بدء الدورات ، كانوا يختارون الطلبة من الأفراد الذين سبق أن درسوا سنة جامعية على الأقل ، كما كان يراعى ألا تقل أعمارهم عن ٢٢ سنة •

كذلك كان يراعى أنهم يتمتعون باستعداد لتعلم اللغات وذلك بالرجوع الى شهاداتهم المدرسية ، هــذا بالاضافة الى أن وجودهم فى الجيش كان دليلا على توفر حــد معين من الذكاء والكفاءة •

نتــائج المشروع :

بدأت الدورة الأولى من المشروع فى أبريل عام ١٩٤٣ م وقبل أن يحــل العام الجــديد كان عــدد الدارسين قــد بلغ خمسة عشر ألفا ، وكانت الدورات تعقد فى خمسة وخمسين مركزا للتعليم العالى موزعة على جميع أنحاء البلاد •

أما النتائج فقد كانت رائعة بحيث جعلت الناس يتساءلون : لمــاذا لا تطبق هــذه الطريقة فى زمن السلم أيضا ؟

فكان الرد يتلخص فى نقطتين :

١ ـ أعـداد الطلبة فى زمن السلم تختلف •

٢ ـ الدافع عند الجنود أقـوى منه عند المدنيين لان حياة الجندى قـد تتعلق بكلمة واحـدة •

هـذا النجاح ، حـدا بالمسئولين الى تكوين لجنة خاصة لدراسة هـذه الظاهرة دراسة ميدانية •

وبالفعل بدأت اللجنة أعمالها فى فبراير ١٩٤٤ م أولا بدراسة عامة ، وبعـد ذلك قامت بأبحاثها داخل مراكز التدريس ، وخلال ستة أسابيع تمكن أعضـاء اللجنة من مسح الولايات المتحدة وزيارة أربعة وأربعين مركزا من بين خمسة وخمسين هى مجموع عـدد المراكز ، وكانوا يحضرون الدروس ، ويتحـدثون مع الطلبة ويناقشون المعيدين وفى أواخر مارس ١٩٤٤ م وضع أعضاء اللجنة تقريرهم وختموه بمجموعة من التوصيات • وبعـد شهرين قـدم التقرير الى الهيئة الأمريكية للغات الحـديثة •

أوضح التقرير أن النتائج الباهرة تعود بدرجة كبيرة الى :

* أن المشروع جـديد وقـد عهد به الى مجموعة من الأفراد ليس لديهم أفكار مسبقة فيما يتعلق بما يجب عمله أو ما لا يجب عمله •

* كثافة الدراسة : ١٥ ساعة أسبوعيا (٣ دراسة نظرية ، و ١٢ دراسة عملية) فى مجموعات من عشرة طلاب على الأكثر •

* تمرس الطلاب بعـد الدراسة المنهجية على المعلومات التى تم تحصيلها وذلك خلال اجتماعاتهم بعـد الدروس •

* الجانب النظرى عهد به الى متخصص مع منع المعيدين من القيام الا بما يطلب منهم بالتحــديد ، وهــو عمل تمرينات من خلال المناقشات •

بذلك أصبح المنهج بمنأى عن التدخلات الشخصية من جانب أساتذة غير أكفاء • فالطريقة مفروضة عسكريا •

هــذا ولم يشر التقرير الى أن الجيش كان مصيبا حــين طلب الى أعلى المستويات فى مجــال تعليم اللغات تصوراتها فى تعليم اللغات وأسرع الطرق لتحقيق ذلك[٢] •

أما عن المــآخــذ التى أوردها التقرير فكان أهمها :

* أن بعض المدراء كانوا يهملون فى عملية الاشراف على المعيدين ، تاركين لهم الحرية أكثر من اللازم ، فكانت نتائج التدريس فى مثل هــذه الحالات أقــل نجاحا[٣] كما كان المعيدون من جانبهم يجدون صعوبة فى التقيد الكامل بالخطة •

* كانت موهبة اثارة الحوار وفتح أبواب الحــديث وحث الآخرين على الكلام غير متوافرة لجميع المعيدين •

* التحــدث باللغــة الانجليزية •

* حث الطلبة على الكلام دون وجود موضوع مقنع للحــديث •

* تحفيظ المقطوعات الشعرية •

---

(٢) وخاصــة Leonud Bloumfield.

(٣) كان المعيدون يتجاوزن حــدود المطلوب منهم ، فكانوا يتطرقون الى الشروح النظرية ، وعرض تراكيب ومفردات اكثر من المقرر عرضها فى الدرس •

خطــوات الطريقــة :

والآن ، ما هى مراحل هــذه الطريقة التى حققت كل ذلك النجاح وأصبحت أساسا للطرق الحــديثة فى تعليم اللغات لغير الناطقين بها ؟

١ ـ يبدأ المعيد بالقاء حــوار من ثلاثين عبارة تقريبــا وذلك بالسرعة العادية ، ويراعى أن تكون معظم العبارات جــديدة حتى يضطر الدارسون الى الاصغاء والتركيز •

* يبالغ المعيد فى الالقاء كأنه فى مسرح ، كما يعبر عن المعانى التى يتضمنها الحوار وذلك بالحركة والاشارة والايماء والتنغيم •

* يتكرر الالقاء ثلاث مرات ، بعــدها يبدأ الدارسون فى تكرار الجمل •

* بعــد ذلك يتم توزيع النص مطبوعا •

* يبدأ التكرار الجماعى من خلال النص المكتوب •

* هــذا الجزء يستغرق عشر دقائق من الدرس •

٢ ـ عندئذ يقسم الطلبة الى مجموعتين كل منهما من خمسة أفراد بحيث تتشكل نصفا دائرة ، ويقوم الطالب فى نصف الدائرة الأولى بتوجيه سؤال الى زميله الذى يجيب ثم يوجــه السؤال نفسه الى زميل ثالث • وهكذا ••

* تصحيح النطق يتم بواسطة الطلبة أنفسهم ، وأحيانا يقوم به المعيد اذا لزم الأمر •

هــذا الجزء يستغرق عشر دقائق أخرى •

٣ ــ ينهض الطلبة تاركين النص ويتجمعون من جـــديد ولكن مثنى مثنى هــذه المرة • فى هــذه الأثناء يكون المعيد قــد كتب على السبورة بعض الكلمات الرئيسية وكذلك الأجزاء الطويلة من الحوار •

* يبدأ الطلبة خمسة حوارات فى وقت واحــد ، مما يخلق جــوا من الضجيج لكنه ضجيج مقصود حتى يتعود الطالب على حصر الانتباه والاصــغاء فى مثل هــذه الظروف وهى الظروف الطبيعية •

* يقوم المعيد بدور المراقب وأحيانا يشترك فى المناقشة •

* بعــد دقائق يمحو المعيد ما كتب على السبورة ، ويترك الطلبة يتصرفون معتمدين على أنفسهم ، فينوعون فى الحــوارات ويكونون حــوارات جــديدة بمساعدة العناصر اللغوية المدروسة •

٤ ــ فى حصة نظرية سابقة يقوم المدير بشرح التراكيب اللغوية الجديدة ، فيحاول الطلاب أن يدخلوا فى هــذه التراكيب مفردات أخرى سبق دراستها كما يحاولون « اللعب » بأنماط الجمل الجــديدة ، ولكن بصورة واعية هــذه المرة • ولأول مرة ظهر ، فى ذلك العصر ، أن اللغة ليست مادة نتناولها بالمناقشة ، وانما هى مهارات تمارس ، لذلك كان جانب النحو يؤجل الى مرحلة متأخرة •

وقــد أجمع أعضاء اللجنة على أن النتائج تكون باهرة حينما لا تستعمل القواعــد الا فى شرح تمرينات المحادثة[٤] •

وقــد تبين خلال الدورات وجــود اختلافات فى درجة التقــدم ، وقــد أمكن علاج ذلك باعادة تشكيل المجموعات بحيث كان طلبة المجموعة الواحــدة فى مستوى واحــد دائما •

---

(٤) فالقواعــد لا تدرس لذاتها ولا تقــدم على حــدة ، وانما تأتى كتطبيقات فى نهــاية التمرينــات .

ومع تقـدم الوقت بدأ « الارتجال » يحل محل « المحادثة الموجهة » ولكنه ارتجال غير كامل ، بمعنى أن الحرية فيه لم تكن مطلقة • وانما كان ارتجالا من خلال مواد يتم اختيارها بعناية تحت اشراف المدير ، وفى أغلب الأحيان كانت تقـدم للطلبة بعض الألفاظ الجوهرية التى يحتاجون اليها فى غمرة حماستهم وهم يرتجلون الموضوعات الفورية ، التى كانت صورا من الواقع وتعـد الطلبة بالفعل لاستعمال اللغة فى ظروف حقيقية مشابهة(٥) كموضوع يتعلق ببعض الأسرى تستجوبهم سلطات العـدو •

وانطلاقا من أن اللغة لا تمثل سوى جانب واحـد من السلوك الانسانى فى مجموعه ، فقـد اجتهـد القائمون على المشروع فى تحقيق « السلوك الكامل » وذلك عن طريق تقـديم بعض العروض المسرحية القصيرة(٦) التى كانت تجرى لها التجارب أو « البروفات » داخل الفصول ، وتناقش الأدوار وتوزع الموضوعات لتكون مادة الأبحاث يقوم الدارسون بعرضها على زملائهم فيما يشبه قاعـة البحث •

أما بالنسبة للنطق وتصحيح أخطائه ، فلم يتشدد القائمون على الدورات فى طلب النطق السليم ، خصوصا فى البداية ، حتى لا يثبطوا همم الطلبة ، بل كانوا يتغاضون فى بادىء الأمر عن الأخطاء البسيطة(٧) • ومن ناحية أخرى اهتم المشروع بالاختبارات الشفوية ، فحاول المشرفون التوصل الى وسائل لتقويم الدارسين ولكن دون نجاح كُبير •

---

(٥) لم تكن مختبرات اللغـة معروفة فى ذلك العصر ، فكانت تستعمل اجهزة التسجيل لتثبيت التنغيم والايقاع •

(٦) الحقيقة ان الحوار الجامد لا يقـدم الا مادة الحـديث ، فى حين ان العرض المسرحى يتجاوز ذلك الى الحركة والايماء والانفعال ، مما يحقق المعايشة المتكاملة ويعكس الواقـع الحى •

(٧) وهـو مبدأ هام أخـذت به الطرق الحـديثة فى تعليم اللغات ، ومنهـا طريقـة S.G.A.V. كما سنرى فيما بعـد ، لان اكتساب النطق السليم لا يتم من أول تجربة ، بل يتحقق بالتدريج ، ولابد له من التكرار ، وبالتالى لابد لـه من الوقـت •

كانت أفضل الطرق فى ذلك الوقت تتلخص فى سرد حكاية أو تصوير موقف معين أو وصف حالة من الحالات أو ارتجال حوار فورى فى موضوع معروف ، أو عن طريق الاملاء ثم الاجابة على بعض الأسئلة •

وعلى ذكر الاملاء ، أين هى من الطريقة ، وكذلك القراءة والكتابة والقواعد ؟

الحقيقة أن القراءة لم تكن مهملة ، كانت تمثل هــدفا خاصا ، بل كانت من وجهة نظر معينه الهــدف النهائى للدورة • ولم يكن الطلبة يقتصرون على قراءة الجرائد ، بل كانوا يقرأون الكثير من الكتب ، فقــد كان بعضهم يقرأ فى المتوسط كتابين فى الأسبوع ، وذلك على مدى ستة وثلاثين أسبوعا بمجموع اثنين وسبعين كتابا خلال الدورة ، وقــد بدأت القراءة بعــد الثلث الأول من الدورة بنصوص مبسطة • وقــد لاحظ المدراء أن القراءة تكون سهلة اذا سبقت بمدخل شفوى • وكانت مادة القراءة يتم اختيارها بعناية فيما يتعلق بدرجة الصعوبة وبالمضمون ، ولم تكن نصوصا مبسطة بهــدف التعليم ، وانمــا كانت نصوصا أصلية تتصــل بالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد وثقافة البلد بصفة عامة ، وبذلك تحقق القراءة هــدفا رئيسيا وهــو تزويد الطلبة بفكرة كافية عن الحياة فى البلد الذى يتعلمون لغته وحول عادات أهله •

وجــدير بالذكر أن الترجمة لم تكن مستبعدة بالكامل خصوصا فى حالة تدريس اللغات الشرقية ، حيث كانت تتم الترجمة من هــذه اللغات الى اللغة الانجليزية وبالعكس ، وكان المدرسون يلجــأون اليها عند الضرورة وحينما يخشون الوقــوع فى خطــأ فاحش أو سوء فهم للمعنى(٨) •

---

(٨) من الطبيعى أن مثل هــذه الترجمة لم تكن تتم فى بداية الدورة ، وانمــا بعــد أن يتوفر للدارسين حصيلة كافية من المفردات والتراكيب .

أما الكتابة ، فقد كانت تقتصر على الحـد الأدنى ، ولكن لما كان الدارسون شأن الكثير من البالغين ، يميلون الى التسجيل ، فلم يكن من السهل منعهم من كتابة بعض الجمل تسهيلا لنطقها وتذكرها •

وقـد سجلت اللجنة حالة بعـد الأسبوع الثالث من الدورة حيث خضع الأستاذ لرغبة الدارسين فى الكتابة فبدأ يملى عليهم بعض الجمل القصيرة ، وفى بعض الفصول الأخرى كان الطلبة يستطيعون كتابة بعض الموضوعات الحرة •

أما عن الاملاء ، فقـد كانت مادتها تختار بعناية بحيث تكون موضوعاتها مثيرة للدارسين ، وكان التصحيح يتم دون تأجيل كما كانت الاملاء تستعمل مادة للاجابة على بعض الأسئلة البسيطة وخصوصا فى مجال التقويم •

وفيما يتعلق بالقواعـد فقـد كانت النظرة لها تعتبر ثورة حقيقية فى ذلك العصر فى مجال تعليم اللغات ، كانت هناك حساسية من هـذه التسمية التى حـذفت من المناهج ، فالساعات الثلاث التى كانت تخصص للمعلومات النظرية كانت تسمى ساعات التحليل أو النظرى أو الدروس المعينة أو دروس التراكيب ، ونادرا ما كانت تحمل اسم القواعـد ، مع أن المقصود بها هـو ما تعارفنا عليه بهـذا اللفظ ، وكانت الدروس النظرية عبارة عن مدخل الى التمرينات ، وسرعان ما أصبح المدراء يقـدمون هـذه الدروس باللغة الجـديدة ، بل ان بعضهم حاول ذلك منذ البداية •

وبالاضافة الى الدروس داخل الفصول والاجتماعات التى كانت تتم داخل المراكز أجمع الأساتذة والمدراء على أن الدارسين يجب أن يعملوا أيضـا فى بيوتهم ، فيقوموا مثلا بتحضير التمرينات بحيث يتمكنون فى الفصل من الاشتراك فى محادثات مجـدية • وفى بعض المراكز كان المعيدون يمكثون بعـد ساعات الدراسة مع الطلبة لمساعدتهم • ومن ثم ارتفعت بعض الأصوات مطالبة بعدم تكليف الطلاب بمجهودات اضافية خارج ساعات الدراسة •

أما فيما يتعلق بالوسائل المعينة أو وسائل الايضاح ، فلم تكن فى عـام ١٩٤٣ و ١٩٤٤ قـد وصلت الى درجة الكمال الحالية ، فلم يكن يوجـد فى أغلب الأحيان سوى أسطوانات للاستماع للغة الأجنبية وتدريب الأذن على اللغة الجـديدة • كذلك لم يكن فى الأسواق أسطوانات خاصة بتعليم اللغات ، ولكن حـدث تطور فى أواخر الدورات حينما ظهرت فى الأسواق أسطوانات بهـا فراغات للتكرار والاجابة • ومع ذلك فقد كانت هـذه الوسيلة ثانوية داخـل فصول الدراسة لان المدرس كان من أهـل اللغة ، وكان بنفسه يؤدى مهمـة الاسطوانات فاختصر استعمالها على سـاعات الفراغ لهـدف خلق الفرص لعمل تمرينات اضافية(٩) •

ومن ناحية أخرى كان الطلاب يستمعون الى اذاعات باللغة الأجنبية ، وكان هـذا الاستماع مفيدا خصوصا وأن الارسال كان يقم بسرعة قريبة من سرعة الاملاء فى حالة الأخبار الاملائية •

وقـد أحـدث ظهور المسجل تطويرا كبيرا • فكان فى البداية يستعمل فى الاستماع الى تسجيل المواد الاذاعية ، وذلك لفترة ثلاث ساعات أو أربع ساعات يوميـا ، وبعـد الاسـطوانات ذات الفراغـات جـاءت الشرائط ذات الفراغات التى تسمح للطالب بترديد العبارة أو الاجابة على السؤال ، ومن الجـدير بالذكر أن الشريط ذا الوجهين لم يكن موجودا فى ذلك العصر ، ومن ناحية أخرى كثر استعمال الأفلام الناطقة باللغات المدروسة لسهولة تشغيلها وامكان تكرار ذلك ، أما المسرح وهـو من الناحية النظرية لا يقـل أهمية عن الأفلام فلم يكن يقـدم نفس التسهيلات وخصوصا امكانية توقيف العرض وهى ضرورية لكى يتمثل الطلاب المـادة(١٠) وفى البداية لم تكن الأفلام داخلة فى اطار المنهج ،

---

(٩) لم يكن قـد ثبت بعـد أهمية الاسطوانة أو شريط التسجيل فى تكرار النماذج وما لهما من أفضلية على الصوت البشرى الذى لا يستطيع أن يحافظ بكل دقـة على ما فى النموذج من ايقاع وتنغيم لا تقل أهميتها عن القواعـد .

(١٠) فى حين يمكن ايقاف المسجل أو الاسطوانة أو الفيلم للراحة أو للتفكير ، لا يمكن عمل ذلك مع العرض المسرحى الا فى حالة تسجيله .

ثم أدرج بعض المدراء خطة باستخدام الأفلام ، وكان ذلك يبدأ بتقـديم ملخص لمـا سينم عرضه ، ثم يعرض جزء يستغرق عـدة دقائق يقوم الطلبة بعـد ذلك بتوجيه أسئلة حـوله ومناقشته ، كما يمكن اعادته ، وبعـد ذلك يتولى بعضهم سرد الجزء أو تلخيصه أو تحليله •

وبالاضافة الى ما تقـدم ، كانت تلقى على الدارس بعض المحاضرات القصيرة والبسيطة باللغة الجـديدة ، وكان يدعى اليها بعض الصحفيين والممثلين والزوار وبذلك تتاح للطلبة فرصة الاستماع الى اللغة الجـديدة ، بأصـوات مختلفـة •

وفى كثير من الأحيان كانت مجموعات من الطلبـة تقـوم بزيارة أحـد المواطنين فى منزله فى اطار تنظيم سهرات قصيرة فى جـو اجتماعى عادى تكون اللغة المدروسة هى المستعملة بطريقة طبيعية للغاية ، وفى بعض المراكز كانت تنظم وجبات غـذاء أو عشاء عند بعض الأسر من المواطنين تستعمل خـلالها اللغـة المدروسة فقط •

وفى النهاية قامت اللجنة بوضع بعض التوصيات فيما يتعلق بتعليم اللغات الأجنبية ، والجـدير بالذكر أن هـذه التوصيات ما تزال تتفق وآخر التصورات الحـديثة فى هـذا المجال ، وقـد لا نبالغ اذا قلنا انه لم يصـدر حتى الآن ما يفوقها فى الأهمية • فتحقيقا لنجاح أية دورة فى اللغة أوصت اللجنة بضرورة :

١ — تكريس عـدة ساعات أسبوعيا من الدراسة المكثفة يكون الجانب الأكبر منها للممارسة العملية •

٢ — ألا يتجاوز عـدد الطلاب فى الفصل أو المجموعة عشرة ، بل يفضل أن يقـل العـدد عن ذلك ، ويحسن توفير التجانس بين أفراد المجموعة الواحدة مع امكانية نقل الطالب الى مستوى أعلى أو أقـل خلال فترة الدورة •

٣ — أن يكلف الطلاب بإثراء معلوماتهم خارج ساعات الدراسة وبالذات فى مجـال القواعـد التى تعلموها •

٤ — أن يكون المدرسون من الناطقين باللغة أو على الأقـل ممن يجيدون هـذه اللغة وذلك للحـد من استعمال اللغة الوسيطة أو اللغة القومية للطلاب •

٥ — استعمال الوسـائل الفنية مثل الأفـلام والأسطوانات والمسجلات والمـذياع •

٦ — اضافة بعض الأنشطة الخارجية التى تتيح للطلاب اختبار معارفهم عن طريق الاتصال بالواقع ، كحضور المحاضرات ومشاهدة العروض المسرحية والاشتراك فى الوجبات والاجتماعات ، ومن ناحية أخرى تساعد هـذه الأنشطة فى صرف الملل وكسر حـدة الرتابة •

أما بالنسبة لامكانية تطبيق هـذه الطريقة فى المدارس المدنية ، فقد رأت اللجنـة :

١ — اعادة النظر فى الدروس الحاليـة بحيث تصـبح صالحة للأهـداف الجـديدة وهـذا يستدعى :

* وضع قواعـد جـديدة تكون الصدارة فيها للممارسة العملية فى ظروف الحيـاة الطبيعية •

* استعمال كتب متدرجة فى الصعوبات خصوصا فيما يتعلق بأنماط الجمل والتراكيب •

* وضع نصوص لمرحلة التعمق فى اللغة أو اتقانها تعالج فيها الملامـح الحضارية للغة الأجنبية بطريقة تشبع الحاجات الثقافية لدى الطلاب ، مع اضافة موضوعات تسهل تمرينات المحادثة •

* استعمال الوسائل الفنية والطرق السمعية والبصرية مثل الأسطوانات والأشرطة لتمرينات النطق والتراكيب والأفلام الثابتة والمتحركة .

* تصميم اختبارات موضوعية تسمح بتقـويم تحصيل الطلاب واتقانهم للمهـارات المختلفـة .

٢ ـ بالنسبة للمدرسين ، رأت اللجنة ضرورة منحهم اجازات قصيرة براتب لزيارة فصول التدريس المكثف فى المراكز المتخصصة والاطـلاع على ما يجرى فيهـا .

ومن ناحية أخرى يقتصر تدريس لغة ما على المدرسين الذين يجتازون امتحانات معينة فى الكفاءة فى المهارات السمعية والشفوية فى اللغة التى يدرسونها.

وفى النهاية رأت اللجنة ضرورة اشتراك المدرسين فى دورات تخصصية مكثفة لاعـدادهم ولتطوير خبراتهم .

(ب) الاستفادة من التجربة الأمريكيه

١ ـ مشروع حلف شمال الاطلنطى فى باريس :

دخل برنامج تعليم اللغـات الأمريكى الى أوربا عن طريق حلف شمال الاطلنطى ، ولقى التقـدير الذى يستحقه بسبب ما حققه من نجاح ، فقـد ظهرت الحاجة فى عـدة بلدان أوربية الى اعـداد بعض الضباط للقيام بوظائفهم مع استعمال لغة أخرى غير لغتهم القومية ، حيث كان الهـدف هـو الحاق هـؤلاء الضباط فى أقصر وقت ممكن بقوات الحلفاء التى كانت تتحـدث باللغة الانجليزية . وفى عام ١٩٥١ م شهدت باريس مولد أكبر مركز لتدريس اللغـة الانجليزية لغير الناطقين بها ، وكان الهـدف هـو أن يحصل الضباط فى أسرع

وقت ممكن معرفة باللغة الانجليزية تكفى للتحـــدث مع زملائهم والالتحـــاق بدورات أخرى تتصل بتخصصاتهم •

ورغم وجود التشابه الكبير بين مشروع الجيش الأمريكى ومشروع حلف شمال الاطلنطى ، الا أن الظروف المصاحبة للمشروع الأخير كانت أردا الى حـــد ما • ويمكن ايجاز ذلك فى النقاط الآتية :

* لم تكن مسألة تعليم اللغة الجـــديدة هـــذه المرة مسألة حياة أو موت بالنسبة للعسكريين كما كانت بالنسبة لأفراد الجيش الأمريكى •

* كان الجـــو الذى يعيش فيه الضباط فى العاصمة الفرنسية يسمح لهم بتضييع بعض الوقت فى غير مجالات الدراسة ، الأمر الذى لم يكن فى صـــالح الاستيعاب والتكريس •

* لم يكن غالبية الضباط يعيشون داخل معسكرات كما كانت الحال بالنسبة لأفراد الجيش الأمريكى ، بل كانوا يعودون آخر النهار الى ديارهم وأسرهم حيث يستعملون لغاتهم القومية •

* وأخيرا لم يحتفظ مشروع حلف شمال الاطلنطى بالكثافة التى كانت سمة المشروع الأمريكى ، ولا بالمـــــدة التى استغرقتها الدورة الأمريكية والتى بلغت تسعة أشهر •

فكان من الطبيعى أن يؤدى كل ذلك الى ضعف محسوس فى النتائج •

غير أن هـــذه السلبيات دفعت بالمسئولين الى البحث عن عناصر ايجابية لتعويض هـــذا النقص ، وفعلا توصلوا الى توفير عنصرين هامين هما :

١ ـــ مختبر لغة تقابلى كان الأول من نوعه وتمت اقامته فى عام ١٩٥١ م مما ساعد فى تنظيم تمرينات مكثفة دون اللجـــوء الى مدرسين من أهل اللغة •

٢ — بدأ الاهتمام باستعمال المعينات البصرية عن طريق الشرائح خصوصا فى عرض المواد الجـديدة والتمرينات الشفوية الخاصة بها •

من هـذا المشروع الذى بدأ فى باريس ، انطلقت أول دورة سمعية بصرية تخصص ساعات طويلة للممارسة العملية للغة •

وقـد قسمت الدورة الى خمسة مستويات تبعا للأهـداف :

المستوى الاعـدادى ، ومستوى المبتدئين ، والمستوى الأساسى ، ومستوى الاتقـان ، ثم مستوى التخصص •

وقـد تم استعمال الوسائل البصرية والمختبرات بصورة مكثفة فمثـلا بالنسبة لمستوى الاتقان كان اليوم الدراسى يتكون من :

* أربعة دروس (كل منها نصف ساعة) لعرض المـادة بمساعدة الشرائح أو الأفـلام •

* أربعة دروس أخرى فى المختبر •

* أربعة دروس لتصحيح النطق •

بمجموع ست ساعات كاملة تضاف اليها العروض السينمائية وقراءة الصحف والمناقشـات •

وجـدير بالذكر أن هـذا العمل فى عصره يعتبر متطورا جـدا خصوصا وأنه كان يستعمل الوسائل الفنية المتوافرة الى أقصى حـد •

٢ ــ مشروع مدرسة المدفعية البلجيكية :

فى عام ١٩٦١ تم تطبيق مشروع حلف شمال الاطلنطى بمدرسة المدفعية البلجيكية ، ولكن فى ظروف وملابسات أسوأ ، بحيث يبدو أنه كلما تقــدم الوقت كلما ابتعــدنا عن الظروف المثلى التى توفرت للتجربة الأمريكية الأم •

كان هــدف المشروع البلجيكى هــو اعــداد مجموعة من الضباط للانتحاق بدراسات باللغة الانجليزية عن « الصواريخ » مع عسكريين آخرين من جنسيات مختلفة ، وذلك فى الولايات المتحدة الأمريكية •

وسرعان ما ظهرت سلبيات هــذا المشروع ، وفى مقــدمتها ضعف المستوى الثقافى للدارسين وقلة قابليتهم للدراسة ، فلم يشترط بالنسبة لهم الحصــول على أى نوع من الدراسة الجامعية السابقة ،بل لم يشترط فيهم توفر حــد أدنى من الذكاء أو أى استعداد لتعلم اللغات الأجنبية •

ومع ذلك فيجب ألا نغفل بعض العناصر الايجابية الهــامة اذا شئنا تقويما صادقا للمشروع •

أولا : كان الدارسون من الصباح الى المساء يغرقون فى حمام من الدروس والعروض السينمائية والمناقشات والتمرينات •

* كانت فترة الدراسة المنهجية متبوعة بفترة اقامة فى وســط يتحــدث باللغة الانجليزية وذلك لمدة عــدة شهور •

* هــذا بالاضافة الى ما تفرضه الحياة العسكرية من اختبارات كثيرة ودروس اضافية للمتأخرين على يد مدرسين لا يتقيدون بحــد أدنى من الدروس •

وبذلك وعلى الرغم من وجــود العناصر السلبية ، فقــد حقق المشروع أهــدافه باعتراف كل من أتيحت له فرصة التحــدث مع هؤلاء الدارسين بعــد عودتهم من الولايات المتحدة الأمريكية •

٢ — رد فعل الجامعات ، وتجربة جامعة زغرب :

كان من الطبيعى أن يثير النجــاح الذى حققه الجيش الأمريكى وحلف شمال الاطلنطى ردود فعل لدى الجــامعات الحــكومية والمؤسسات التعليمية الخاصـــة .

وكان السؤال الرئيسى هــو : كيف تسنى للجيش مع طلبة ضعاف المواهب تحقيق نتائج لم تتحقق من قبل مع طلبة أذكياء بل ويعــدون أنفسهم لتعليم اللغـــات ؟

أما اللغويون فى الجامعات وقــد شعروا الى حــد ما بنوع من التحــدى ، فقد تأهبوا له وبدأوا يهتمون بالموضوع بشكل جاد .

كان « بيتار جوبيرينا »(١١) أستاذ اللغويات الشهير بجامعة « زغرب » أول من قبل التحــدى ، ففى عام ١٩٥٣ م وضع نظريته حــول الطريقة السمعية البصرية التركيبية الاجمالية(١٢) وفى عام ١٩٥٥ بدأ يتعاون مع الفرنسى « بول ريفانك »(١٣) فى مدرسة المعلمين العليا فى « سان كلو »(١٤) .

وقــد كان من ثمار هــذا التعاون ظهور أول دورة كبرى فى تعليم اللغة الفرنسية بعنوان « أصوات وصور من فرنسا »(١٥) وكما يدل اسمها كانت هــذه الدورة تقوم على استعمال الوسائل السمعية والبصرية ، ومن ناحية أخرى ، وهذا هــو المهم ، كانت هــذه الدورة أول تدعيم للنظريات اللغوية التى انبثقت عنها .

---

(١١) Petarguleriną

(١٢) Méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.)

(١٣) Paul Rivenc

(١٤) Ecole Normale Supérieure de Saint-Claud.

(١٥) Voix et Jmages de France.

وفى عام ١٩٥٨ م قام « جى كابيـــل » بتجارب مماثلة فى مدينة « الرباط » من خلال كتابه « جواز سفر الى اللغة الانجليزية »(١٦) • بعـــد ذلك قام فريق « جوبيرينا » بتطوير مشروعهم وأكملوا السلسلة بكتب فى عـــدة لغات •

ومن جهة أخرى قام الألمـــانيان « جريسبا شن » و « شـــولز » بتحـــويل كتابهما فى اللغة الألمـــانية(١٧) الى دورة تقـــوم على الطريقة السمعية والبصرية ، وقـــد نهج نهجهما كل من الفرنسيين « غيرليه » و « لوفيفر »(١٨) اللذين أضافا الى دورتيهما جزءا مكملا يقوم على الطريقة السمعية البصرية •

باختصار ، ملئت الأسواق بسيل من كتب تعليم اللغات ، واستعمال الوسائل المعينة بحيث ان مدراء المدارس والمدرسين وجـــدوا أن كل شىء جاهز ، ومتوفر ، وليس عليهم الا أن يشتروا مختبرا للغة لمجاراة الثورة فى مجال تعليم اللغات •

ولكن غاب عن هؤلاء المسئولين اعتبارات هامة كثيرة ، أولها أن النجاح الذى حققته مراكز مثل « زغرب » فى تشيكوسلوفاكيا ، و « سان كلو » فى فرنسا يرجع الى حـــد كبير الىأن هـــذه المراكز كانت تقوم بتدريس اللغة لأجانب جاءوا خصيصا من بلادهم لاعـــداد أنفسهم للالتحاق بدراسات باللغـــــة الجـــديدة •

وهـــذا يعنى أن هؤلاء الأجانب كانوا يلتحقون بدورات مكثفة ويكرسون لهـــا ثلاثة أشهر على الأقـــل فى الاندماج الكامل فى الأوساط التى تتحـــدث هـــذه اللغة ومن ناحية أخرى فان وجودهم فى هـــذه الأوساط يمكنهم على الفور من استثمار معارفهم فى اللغة الجـــديدة بطريقة طبيعية • هـــذا بالاضافة الى أنهم يكونون مضطرين ، بطبيعة الأشياء ، الى استبدال اللغـــة الجـــديدة فى

---

(١٦) Guy capelle, Passport to English.

(١٧) Criessback et Schulz, Ych spreche Deutsch, Hunich, 1968.

(١٨) Lefèure et evrbée.

علاقاتهم اليومية طول الوقت ، الأمر الذى يشبه الى حـد كبير برنامج العسكريين الذين كانوا منقطعين للدراسة طول فترة الدورة ٠

ومن ناحية أخرى أدت كثرة البرامج والمختبرات الى نوع من الفـوضى وكثرت المشروعات التجارية ، وبلغت المشكلات التى أثارتها هـذه المشروعات حـدا جعل المعاهـد تتحول الى مراكز للبحث تجند ، بالاضافة الى اللغويين ، علماء النفس والرياضيات والمنطق والفنيين فى الالكترونيات ٠

وكان على هـذه المعاهـد أيضا أن تواجه فقهاء اللغات الذين وصـفوا هـذه المراكز بأنها غير علمية ، وفى أغلب الأحيان لم تجـد المراكز حلا الا فى الانفصال عن كليات الآداب التقليدية وانشاء « مراكز لغوية تطبيقية » ٠

ولم تنته المشكلات عند هـذا الحـد ، بل كان على هـذه المراكز أيضا أن تناضل لاثبات ذاتها داخـل الجامعات والحقيقة أنه لم ينجح فى هـذا الصـدد سوى المراكز التى كان يديرها أساتذة لهم شهرة خاصة ، ولعل أبرز هـذه المراكز هـو المعهد الذى يديره « غـوبيرينا » بجامعة زغرب ، وتفتق عن اخراج الطريقة السمعية البصرية التركيبية الاجمالية ٠

٤ ــ الاتجاه السمعى الشفوى

كما هى العادة فى نبذ الأساس الذى تقوم عليه الطريقة أو الطرق السابقة ، عمد الاتجاه السمعى الشفوى الى اخفاء صورة الكلمات عن الدارس ، مقتصرا على تدريب الأذن وأعضاء الكلام ، كما يدل على ذلك اسم الاتجاه أو المدخـل كما يسميه البعض ٠

واذا كان الاتجاه السمعى الشفوى قـد تجاوب مع تجربة الجيش الأمريكى خلال الحرب العالمية الثانية ، الا أن هـذا الاتجاه لا يتعارض مع النظريات العلمية وأسس تعليم اللغات وبخاصة نظرية البنائيين • فالبدء بالكتابة يعـوق التلقائية ويعطل الفهم لأسباب بسيطة أولها أن الدارس اذا تعود على الفهم معتمدا على النص المكتوب فأنه لن يتمكن بعـد ذلك من الفهم دون مشاهدة النص • ثم ان عملية الفهم فى حـد ذاتها وبصفة خاصة من خلال الحروف المكتوبة تدفع الدارس الى تحليل التراكيب الى جزئيات ممـا يعطل الفهم • وأخيرا فان الدراس يحاول ، بوعى أو بغير وعى ، أن يطبق نظام لغته القومية عند قراءة اللغة الأجنبية اذا بدأ بالقراءة قبل أن يستوعب النظم الخاصة باللغة الجديدة •

واذا كان من حسنات هـذا المدخل السمعى الشفوى أنه أجل الكتابة فقـد أجل القواعـد الصريحة أيضا حيث لم يركز عليها واكتفى فى البداية بأن يتقـن الدارس الاستماع والفهم ثم التحـدث لان القواعد ليست هـدفا فى حد ذاتها ، وخاصة اذا كان الدارس يستعمل اللغة الجـديدة استعمالا صحيحا •

أما الأسلوب الذى اتبعته هذه الطريقة فى التدريب على الاستماع والحديث فقـد نبع من طبيعة الحرب وظروف الجيوش التى تعتمد أساسا على ضرورة الالتزام بتنفيذ الأوامر الصادرة دون مراجعة أو تردد • وبالفعل فقـد اعتمدت الطريقة فى تعليم اللغات على ما عرف فيما بعـد بتراكيب الأنماط يكررها الجندى أو الدارس بطريقة تلقائيـة ولا يغير فيهـا الا بمقـدار ما يسمح به المدرس أو القائد ، كأن يضع اسما مكان اسم آخر أو فعلا بدلا من آخر •

واذا كانت تجربة الجيش الأمريكى قـد حققت فى عصرها نجاحا أذهـل علماء اللغة ودفعهم الى دراسة هـذه الظاهرة ومحاولة تطبيق التجربة فى الحياة المدنية وداخل المؤسسات التعليمية الأكاديمية الا أن النتائج لم تكن واحـدة فقـد تبين أن السبب الجوهرى وراء النجاح كان يكمن فى طبيعة الحياة العسكرية

التى كانت تفرض على الدارسين مفاهيم الضبط والربط بحيث لم تترك فرصــة لمــا يسم الحياة المدنية والتعليم المدنى من تساهل وتراخ وما يمكن أن ينتج من تقصير سببه الظروف الاجتماعية للدارسين (الأسرة والأولاد والعمل ...) .

وبالاضافة الى عــدم امكانية تطبيق الطريقة فى الظروف العادية ، يؤخــذ عليها تركيزها الشديد على تكرار الأنماط مما جعل الدارسين يتعاملون مع اللغات بصورة آلية ، الأمر الذى منعهم من القــدرة على التعبير الحر من ناحيــة ، ومن ناحية أخرى فان طبيعة الأنماط يجعلها بعيدة عن المواقف الطبيعية لانها تتألف من عبارات متفرقة كل منها يدرب على تركيب أو نمط معين لا يربطه ببقية التراكيب أو الأنماط موقف طبيعى . وهــذا هــو الخطأ المشترك فى جميع الطرق التى استعرضناها حتى الآن .

١ ــ اعطاء الأولوية لمهارة الحــديث بالتركيز على الاستماع والنطق .

٢ ــ التدرج فى حجم الجمل أو الأنماط من البسيط الى المعقد .

٣ ــ التعزيز الفورى لتثبيت الصحيح من العبارات وتشجيع الدارس على الاستمرار .

٤ ــ التركيز على الأصوات الجــديدة التى ليس لهــا نظير فى لغة الدارس مثل الحاء والخاء والضاد فى اللغة العربية لدارس انجليزى أو فرنسى أو ايطالى .

٥ ــ تعليم الكتابة بعد القراءة من خلال نماذج سبق أن تعلمها الدارس .

٦ ــ تقــديم المستوى المتوسط من اللغة بعيدا عن التراكيب الغريبة أو المعقــدة .

٧ ــ استعمال الوسائل المعينة المختلفة لزيادة فعالية التدريس واثارة انتباه الدارســين .

٨ — تهتم الطريقة بعمل بعض المقارنات بين اللغة الأجنبية واللغة الأم فلكل من اللغتين نظم تركيبية وصوتية مختلفة ومن ثم كانت حالات التقابل والتداخل التى تظهر خلال التعليم • ان المقارنة بين النظامين يحدد مناطق التقابل والتداخل • ويؤخذ ذلك فى الاعتبار عند وضع دروس المقرر وعمل التمارين التى يتدرب عليها الدارسون ، وذلك لتجنب الوقوع فى الأخطاء التى تضر بعملية اكتساب اللغة الأجنبية •

ومع ذلك فان الاتجاه السمعى الشفوى لا يخلو من عيوب من أهمها :

١ — حصيلة التعليم تكون محدودة بعدد المفردات والتراكيب التى تعود عليها الطالب فى الفصل •

٢ — اهمال عنصر الفهم • فالترديد يتخذ الشكل الببغاوى حيث يقلد الدارسون الأنماط دون فهم للمضمون الأمر الذى لا يتلاءم مع فضول الراشدين وميلهم الى التعليل ومعرفة الأسباب • والحقيقة أن الانتقال من التدريب على « الاستعمال » الآلى الى « الاتصال » هو المشكلة الكبرى التى تواجه الاتجاه السمعى البصرى •

٣ — يأتى بعد ذلك مشكلة المعنى ، فمن الواضح أن الاتجاه السمعى الشفوى يعرض الدروس كسلسلة من التمارين لتدريب آلية الاستعمال اللغوى ويقتصر على تكوين ردود الفعل أو الانعكاسات الشفوية •

٤ — عزل التراكيب أو الأنماط اللغوية عن الموقف الطبيعى جعل من اللغة مجموعة من الأصوات بلا مضمون فى حياة الدارس وعلاقاته الاجتماعية •

٥ — اهمال القواعد وعدم معرفة الأصول النحوية التى تحكم هذه الأنماط اللغوية يؤدى الى عجز الدارس عن استخدامها خارج جدران الفصل •

٦ ــ الاسراف فى التدريب الشفوى مما يؤخر التدريب على القراءة والكتابة أكثر من اللازم الأمر الذى يزعزع ثقـــة الدارسين مما يدفعهم الى اكتساب عادات خاطئة فى التعليم مثل تسجيل ما يسمعون بحروف لغتهم القومية •

٧ ــ عــدم مراعاة الفروق الفردية • فالأنماط نفسها مفروضة على الجميع وبالسرعة نفسها مما يبعث الملل فى نفوس النبهاء من الدارسين من ناحية ويثبط همم المترددين والضعفاء من ناحية أخرى •

٨ ــ التدريبات المكثفـــة المطـــولة على الأنمـــاط تستنفد طاقات الدارسين والمدرسين على حـــد سواء وتضعف حماسة الدارسين مما يصرف كثيرا منهم عن مواصلة التعليم • كما أن الطريقة بدلا من أن تريح المدرس من بعض الأعباء تزيد من واجباته • فهو ينبغى أن يستمع جيدا الى كل ترديد ويقوم ويعزز كل أســـــتجابة •

الباب الثالث

الطرق السّمعيّة والبصَريّة

الفصل الأول

الطرق السمعية البصرية

١ — مفهوم الطرق السمعية البصرية :

يتحدد مسار الدرس بعوامل ثلاثة : المقرر — المدرس — الفصل (الطلاب) • فبعض المقررات تحبذ ، أو توصى فى مقدماتها أو فى كتاب المعلم بتقسيمات معينة ووسائل فنية معينة ، والبعض الآخر لا تلائمه هذه التقسيمات ولا هذه الوسائل الفنية(١) •

واذا كان المدرس ، الى حد ما ، يستطيع أن يكيف أساليبه التعليمية مع ما يرى أنه يحقق صالح الطلاب ويفى بحاجاتهم ، فهو لا يستطيع ذلك الا فى حدود معينة لا يتجاوزها •

وأى مقرر مهما كان متطورا ، يمكن أن نقوم بتدريسه بالطريقة المباشرة أو باللغة الوسيط أو بتدريس نصوص الحوارات فيه تدريسا تحريريا(٢) ، واللجوء الى طريقة الاستظهار فى تدريس القواعد الجافة(٣) • ولكن مثل هذه الطرق لا تحقق أفضل مردود اذا كانت المقررات قد وضعت لكى تطبق بطرق أخرى • وليست المقررات فقط هى التى تحدد طرق التدريس ، بل ان نوع الصورة التعليمية يحدد طريقة الاستفادة منها فى التعليم(٤) ، كذلك فان التسجيل الصوتى من حيث هو عادى ، أو تعبيرى ، أو سريع أو بطىء ، يحدد طريقة الاستفادة منه •

كما أن الحوار الذى يتألف من عبارات وصفية وألفـــاظ مادية يختلف فى تدريسه عن الحوار الذى يتألف من عبارات عاطفية أو انفعالية ، وبالتالى من ألفاظ مجردة(٥) • ومن ثم نستطيع أن نقول أن تغيير الكتب والمقررات من شأنه أن يغير على المـــدى البعيد طرق تعليم اللغات تغييرا عميقا بل وجذريا •

وكما أن كل مقرر يقوم على مفهوم معين للغة وبالتالى على مفهوم معين لتدريسها ، فان لدى كل مدرس فكرة معينة عما يجب أن يدرسه ، وعن الطريقة التى يجب أن يتبعها فى ذلك • وقبل أن نفصل القـــول فى هـــذا الموضوع ، يجب ألا نغالى فى تقـــدير نتائج الدورات التربوية التى يتلقاها المدرسون • فان هـــذه الدورات نادرا ما تغير من موقف المدرس ازاء اللغة وطريقة تدريسه لهـــا ، لان كل ما يتعلق باللغة راسخ ثابت بحيث يصعب تبديله • واذا عـــدنا الى فكرتنـــا الأولى حول مفهوم كل مدرس عن اللغة ومفهومه عن تدريسها ، نجـــد أن هناك من المدرسين من يعتقدون أن اللغات لا تختلف فيما بينها الا فى شكل ألفاظهـــا وقواعـــدها النحوية والصرفية التى تنظم هـــذه الألفاظ ، ومثل هؤلاء يكرسون كل اهتمامهم فى القضايا الصوتية ونهايات الأفعال وأماكن الضمائر المختلفة ، وذلك على حساب المعانى التى تحـــددها الاستعمالات المختلفة ، متصورين أن هـــذه المعانى وهـــذه الاستعمالات واحـــدة فى جميع اللغات • وعلى النقيض من هـــؤلاء ، هناك من المدرسين من يهتم بالاختلافات الدلاليـــة ، وذلك على حساب القضايا الصوتية • وهناك فريق ثالث يتصور أن درس اللغة كدرس فى علم اللغة التطبيقى فلا يهتم الا بالجوانب اللغوية (Linguistiques) وبالتالى يركز على التدريبات النمطية مهملا الأصوات والتنغيم الصوتى والمواقف الخارجيـــة وما تحمله من معان على مستوى الحـــديث ، وفريق رابع يتصور أن الكلمات ليست سوى بدائل للكائنات والأشياء ، ويكفى فى اعتقاده أن يقرم المتعلم باطلاق اسم آخر على ما يعرف اسمه مسبقا فى لغته الأم حتى يتعلم اللغة الجـــديدة ، وبالتالى يطالب تلاميذه باستظهار القوائم الطويلة من المفردات على حســـاب النحـــو والصرف •

ان ثقافة المدرس والمناخ الفكرى الذى عاش فيه وتكوينه الجامعى وسيرة حياته ، كل ذلك يلعب دورا فى تحـديد موقفه من التدريس ، ولا تكفى ساعات معـدودات من التدريب أو دورة خاصة لتغيير المفاهيم التى أصبحت راسـخة رسوخ المعتقدات الدينية •

وأخيرا فان مدرسا معينا يدرس منهجا معينا عليه أن يغير — جزئيـا — اتجاهاته التربوية الظاهر منها — على الأقل — تبعا لردود أفعال الدارسين،كاقبالهم على الطريقة أو احجامهم عنها ، وأمام اهتماماتهم الثقافية واللغـوية ، كذلك عليه أن يأخـذ فى الاعتبار كل ما يقيده من لوائح ادارية وتوصيفات فنية يعمل فى ظلها ، كعـدد الساعات الأسبوعية المخصصة للمـادة والاختبارات بأنواعها ، والاستعداد لهـا ، وسن الدارسين ، والهـدف من تعلم اللغـة الجـديدة • وقاعات التدريس أو الفصول ، والمـادة الدراسية ومصاحباتها ، والعـلاقات القائمة بين الدارسين والمدرسين ••• الخ •

والطرق السمعية البصرية ، كأى نوع من التدريس ، تتحرك فى ظـل قيود معقدة ، ومن الصعب أن نحـدد لكل حالة معينة أنسب طريقة لسير الدرس ، ولعـل ذلك هـو السبب فى الاختلافات والتباينات فى كل ما يتعلق بمراحـل الدرس وخطواته ، والوسائل المستعملة ، فهى تارة تعتمد على الهـدف المطلوب تحقيقه ، وتارة تعتمد على الوسيلة المستعملة ، ومرة تقـوم على أساس لغوى ، ومرة على أساس نفسى ، ومرة ثالثـة تكون متأثرة باحـدى فلسفات التعليم العتيقـة •

على أية حال ، وبغض النظر عن بعض الحقائق ، سنحاول أن نجمـع فى نوعين كبيرين مختلف الطرق الممكنة لسير درس سمعى بصرى يعتمد على الحوار الشفوى الذى يعرض فى الفصل بواسطة جهاز عرض وجهاز تسجيل : النوع الأول يتميز بالفصل بين مراحل الدرس ، أما الثانى فانه يمزج بين هـذه المراحل دون أن يفصل ، فى طريقة التدريس ، بين ما يعتبر كلا متكاملا فى مجال الاستعمال

العادى للغة ، ونختار للنوع الأول اسم الأسلوب التحليلى ، فى حين أن الثانى يمكن أن نطلق عليه الأسلوب التكاملى .

٢ — الطرق التحليلية :

تختلف أساليب سير الدرس فى هـذه الطرق اختلافا بينا ، ومـع ذلك فمن الممكن أن نميز مرحلتين كبيرتين تسيران على النحو التالى :

(أ) البدء بعرض الحوار لتحقيق الفهم والاستيعاب والاستظهار .

(ب) يعقـب ذلك اسـتثمار التراكيب والمفردات التى سـبق اسـتيعابها واستظهارها وذلك لتثبيتها ومساعدة الدارسين على اعادة استعمالها استعمالا واعيـا خارج الفصـل .

ويمكن أن يسبق المرحلة الأولى نوع من مراجعة ما تم تحصيله فى الدروس السابقة ، وهى مراجعة يمكن أن تكون نوعـا من التمهيـد أو التسخين للدرس الجـديد .

وكذلك المرحلة الثانية ، يمكن أن تتبعها أنشطة مختلفة : كالاملاء ، والأعمال التحريرية الأخرى والمحادثة ، ودراسة النصوص الأدبية أو قراءة الصحف .

وبصفة عامة يكون الطلاب فى المرحلة الأولى أكثر سلبية بعكس المرحـلة الثانية التى يكونون فيها أكثر ايجابية . وتتلخص الطريقة كلها فى الفهم قبـل التعبير ، والاكتساب قبل التوظيف والاستقبال قبل الاصـدار .

١/٢ : الشرح/التكرار :

والمرحلة الأولى « مرحلة العرض » تنقسم بدورها الى قسمين : القسم الأول ، وهـو الشرح ، الذى يستهدف افهام الدارسين المعانى التى تحملهـا

الرموز الأجنبية ، ثم القسم الثانى ، الترديد ، وهــو بدوره يهــدف الى استظهار لهذه الرموز ، باختصار فالقسم الأول يستهدف إكساب الجانب الخاص بمعانى الرموز اللغوية (المعنى) أما القسم الثانى فيستهدف اكساب الشكل المـــادى لهــذه الرموز (اللفظ) •

٢/١/١ : الشرح يسبق التكرار :

معظم الطرق السمعية البصرية تفضل هــذا الترتيب ، وتعليل ذلك ، أن الراشدين من الدارسين يميلون الى فهم ما يقولون أو ما يطلب منهم ترديده •

ويقوم الشرح فى هــذه الحالة على عرض الدرس بالصورة والصــوت اللذين يقلدان الحــوار ، وذلك مرتين اثنتين ، ثم شرح المضمون • ويقوم بهــذا الشرح المدرس الذى يعتمد فى مهمته على الصور من ناحية ، ومن ناحية أخرى على حصيلة الدارسين ومكتسباتهم السابقة ، وبعض المشتقات الصرفية والنحوية، كما يعتمد على سياقات جــديدة أو مواقف جــديدة يمكن فى اطارها توظيف العناصر الجــديدة • بالاعتماد على ذلك كله يســاعد المدرس الدارسين على تقسيم المجموعة الصوتية التى يعرضها المسجل(٦) ، وتحــديد معنى لكل وحدة ، وفهم ما تعنيه سلسلة هــذه الوحــدات داخل السياق والموقف ، والحقيقة أن الشرح لا يصل الى هــذا الحــد ، فغالبا ما يكتفى بفهم المعنى العام دون أن يصبح الدارس قادرا على تمييز كل المفردات ، أو تحليل الألفاظ بصورة دقيقة •

يطلب المدرس من بعض الدارسين ترديد ما يسمعون ، وفى حالة صــعوبة المعنى الذى تحمله المجموعة الصوتية يتحقق المدرس من فهم الدارسين بالقــاء بعض الأسئلة(٧) •

وخلال هــذه المرحلة يقوم الدارس بالترديد أحيانا ، والاجابة على بعض أسئلة المدرس اذا استطاع ، ولا يوجــه أسئلة الا فى النادر القليل •

بعــد الانتهاء من شرح الحــوار أو شريحة منه على هــذا النحو ، تبــدأ مرحلة التكرار بغرض تقــويم النطق ، ومساعدة الدارسين على استظهار جميع عبارات الحوار ، ويتم ذلك العمل داخل الفصل أو فى المختبر ، مع عرض الصور أو بدون عرضها • وفى أغلب الأحيان يكون التكرار فرديا وكذلك تقويم النطق ، ولكن بعض الحالات الصعبة تبيح لبعض المدرسين وبعض المؤلفين اللجوء الى الترديد والتقويم الجماعى(٨) وتختم هــذه المرحلة الأولى عادة بتمرين يتلخص فى عرض الصور بدون الصوت ، ثم مطالبة الدارسين باعطاء عبارات الحوار(٩) الذى فهموه واستظهروه ، وأحيانا يعتبر هــذا التمرين هــو غاية الدرس السمعى البصرى(١٠) • ذلك أن الصورة تقــوم بدور المثير البصرى الذى يستجيب لــه الدارس تلقائيا ، ودون خطــأ ، باعطاء اجابة واحــدة ، وعلى ذلك تكون الطريقة السمعية البصرية صورة جــديدة تحيى تجارب « سكينر » أو « بافلوف »(١١) •

٢/١/٢ : التكرار يسبق الشرح :

عكف كل من يركز على المشكلات الصوتية على اتباع هــذا الترتيب فى عرض الدرس فيبدأ بالتكرار ثم الشرح(١٢) •

ومن الأسباب التى تؤيد هــذا الاتجاه أن انتباه الطالب لا يتوزع بالاتجاه نحــو ادراك المعانى أو الرموز اللغوية ، بل يركز على الجوانب الصوتية المحضة لهــذه الرموز ، وهــو فى ذلك أشبه بفاقــد البصر الذى ينمى حاسة السمع أو اللمس لكى يعوض حاسة الابصار المفقودة(١٣) ، ومن المهم أن ننبه هنا الى أنه من المشكوك فيه أن يستطيع الطلاب ترديد الأصوات فترة طويلة دون أن يحاولوا أن يضفوا على هــذه الأصوات أى معنى حتى ولو كان غامضا ، يربطها بأصوات فى اللغة الأم أو أية لغة أجنبية أخرى يعرفها الدارس(١٤) •

ومشكلة المعنى هــذه هى محــور الخلاف حــول وجوب الترديد فى حضور الصور أو بدونها •

أما ترديد المجموعات الصوتية التى يصدرها المسجل أمام الصور ففيه حض الدارس على الاعتماد على التفاسير التى يخلعها على الصور والتقيد بها ، وبالتالى يبحث عن معنى يخلعه على الأصوات التى يسمعها(١٥) • وفى مقابل ذلك فان الصور تساعد الدارس على ادراك الموقف المحيط بالشخصية التى تتحـدث وبالتالى على أن يدرك ولو بشكل غامض ما يحاول أن يعبر عنه المتكلم ، وبالذات على المستوى العاطفى ، وجـدير بالذكر أن مثل هـذا التفهم لشخصية المتكلم يخـدم كثيرا على مستوى الترديد ، حيث يأتى التنغيم أدق وأضبط(١٦) ، وعلى ذلك فمن الواجب أن يكون النموذج الذى يصـدر عن المسجل واضحا من الناحية العاطفية وألا يهمل الايقـاع والتنغيم سعيا وراء تسهيل عمليـة الترديد على الطالب ، كما يحـدث فى أغلب الأحيان •

وأما الترديد فى غياب الصور فهو يجنب ، جزئيا فقط ، التعلق بأى معنى توحى به الصورة ، لكنه من ناحية أخرى لا يخـدم بطبيعة الحال على مستوى ادراك الحالة العاطفية أو السلوكية للمتكلم ، ذلك الادراك الذى يساعد فى اكتساب الايقاع والتنغيم الملائمين(١٧) •

وحلا لهـذه المشكلة يمكن أن نقترح بعض الصيغ المتوسطة التى تقوم على أساس تقسيم الترديد الى قسمين : احـدهما يخصص لتقويم النطق ، والآخر للاستظهار • وعلى ذلك يكون سير الدرس على النحو التالى :

(بدون صور) ترديد	(تقويم للنطق)
عـرض	
شرح	
ترديد	(اســتظهار)
أو (بصور) عرض	(مرة أو مرتين)
ترديد	(تقويم النطق)
شرح	
ترديد	(اســتظهار)

ولكن كما هى الحال فى الفقرة (١/١) اذا اقتصر المدرس والدارس على ذلك الحـد ، فاننا بذلك نقصر الطريقة السمعية البصرية على عملية تكيف مـع الصـورة باعتبارها مثيرا والاستجابة لـه هى المجموعة الصـوتية المطلوبة أو المتوقعـة .

ان كفاية الترديد هـذه لا يمكن بطبيعة الحـال الا أن تكون مرحلة فى اكتساب كفاية حقيقية فى اللغة الأجنبية : فالطالب اذا أدرك ظروف من يتحـدث اليه وحاجاته ومقاصده ، أقول ان الطالب فى هـذه الحالة يصبح قادرا على فهم جمل لم يصادفها فى الفصل ، ثم تكوين أو اصـدار جمل تختلف اختلافات بينة عن الجمل التى تعلمها فى الفصل ، كما أن الانتقال من مرحلة التعبير الموجه الذى يخضع للتقويم المستمر الى المرحلة التى تطلق عليها عادة مرحلة التعبير الحر ، يفسر الأهمية التى نعلقها على المرحلة الثانية فى هـذه الطريقة وهى مرحلة الاستثمار .

٢/٢ : الاستثمار :

هـذه المرحلة الثانية يمكن أن تتخـذ فى سيرها أساليب عـديدة ، لذلك لن نعرض منها الا أربعة أساليب ، كل أسلوب يمكن أن يستعمل طرائق مستعملة فى أسلوب آخر من الأساليب الأربعة .

١/٢/٢ :
أقـدم أسلوب يقوم على شقين فهو يميز بين مرحلتين :

* مرحلة استثمار الصورة ومرحلة استثمار الدرس بدون صور .

واستثمار الصورة يقتصر على الصور الغنية بعناصر « الديكور ووجـود شخوص فى موقف معين ويؤدون أعمالا معينة أو يأتون حركات معينة » ، ويتلخص الاستثمار فى تشجيع الدارسين على وصف عناصر الصورة مستعملين تراكيب

ومفردات الدرس ، والدروس السابقة ، وبعــد عــدد من الدروس يمكن ادخال الحــديث غير المباشر(١٨) •

أما الاستثمار بدون الصور فانه يشتمل على أسئلة حــول القصة التى يدور حولها الحوار ، وأسئلة يوجهها المدرس أو الطلبة أنفسهم ، وهنا يمكن أن ندخل بعض المفردات المتصلة بالموضوع اذا دعت الحاجة الى ذلك ، وهكذا يمكن عمل بعض المحادثات القصيرة التى لا تدور حــول موضوع الدرس ، وانما تكون من النوع الاتصالى الذى يتصل بحياة الدارسين • بعــد ذلك يدرب الدارسون على استعمال تراكيب الدرس فى مواقف أخرى مع استعمال المختبر ، أن وجــد ، والتمرينات المعــدة لذلك •

وأخيرا يطلب من الدارسين اعادة استعمال الدرس كله أو بعضه فى صياغة موقف من مواقف حياتهم اليومية يحاولون أداءه أداء تمثيليا •

٢/٢/٢ :

أما السير الثانى ، وهــو مستوحى من الأول الى حــد كبير ، فيقوم على دمج استثمار الصورة فى المرحلة الأولى من الاستثمار بدون صور ، وبذلك نحصل على سير للدرس ذى مراحل ثلاث :

- استثمار صــور •
- تنشيط القواعــد •
- اتصاليــة •

ويختلف هــذا الأسلوب الثلاثى عن الأسلوب السابق ذى المرحلتين فى أنه ، الثلاثى ، يهتم أكثر وفى ذات الوقــت بالجزء الرئيسى من الدرس (الجانب الصرفى والنحوى ، مع الاهتمام بالمواقف التى تستعمل فيها اللغة) ، وكذلك يهتم بالمرحلة الثالثة وهى عادة ما تلقى الاهمال مع أهميتها الجوهرية •

٢/٢/٣ :

تركز بعض المقررات على ضرورة الحصول من الدارسين على جمل وعبارات يعرفون معناها معرفة تامة وفى اطار مواقف معينة تعودوا عليها ، وفى ذات الوقت تركز هـذه المقررات على تدريبات التراكيب المستوحاة من تدريبات الأنمـاط ، فى الطريقة السمعية الشفوية أو السمعية اللغوية الأمريكية ، وفى بعض الأحيان توضع هـذه التدريبات حـول سياقات معينة فى شكل أسئلة وأجـوبة بمساعدة السبورة الوبرية أو غيرها لكنها لا تهتم ، الا عرضـا ، بمواقف استعمال اللغـة واحتمال أن الدارس يمكن أن يعبر عن معنى معين بعبارات متعـددة ، وهى عبارة تدور حـول المعنى من قريب أو بعيد ، ولكنها فى النهاية تعبر عن المطلوب .

وفى بعض الحالات يتضمن الاستثمار ثلاث مراحل متباينة :

— « الاستثمار » وهـو يتم ، الى حـد ما على نحو ما يجرى فى الطريقة المباشرة بتدريب الطلاب على عبارات الحوار ثم توسيع امكانيات التعبير عندهم (مفردات جـديدة ، واعـداد بعض تمارين الأنماط ، وأخيرا بتوظيف جزء من المكتسبات السابقة) .

— أما المرحلة الثانية فهى مرحلة « التدريب » على القواعـد بمساعدة سلسلة من التمارين النمطية تتم فى المختبر اذا أمكن ، أو فى الفصل ، وبالاستعانة بالمسجل أو بدونه .

— ثم مرحلة « التمكن » وهى عـادة تتم عن طريق التمثيل والحـوارات المرتبطة بالصور ووصف الصور الفوتوجرافية وبعض المناقشات القصيرة .

٢/٢/٤ :

يتلخص هـذا النوع الرابع فى عرض بعض السيناريوهات داخل المختبر أو فى الفصل ، وهذه السيناريوهات تكون حوارية أو سردية أو وصفية ، وتعتمد

على التراكيب الخاصة بمفردات الدرس بالاضافة الى جانب من حصيلة الطالب السابقة • وبذلك يعتاد الطالب على اعادة استعمال الحصيلة الجـديدة والحصيلة السابقة فى سياقات متنوعة • ولكنها تكون من الطول بحيث يأتى كل منها ذا معنى محـدد • وعلى ذلك يكون الاستثمار فى هـذا النوع أقرب الى مثيـله فى الفقرة (٢/٢) •

٣ ــ الطرق الاندماجية (الكلية)

الشرح والاستثمار مندمجان

هـذه الطرق أقـل عـددا من الطرق التحليلية ، ونميز فيها نوعين :

١/٣ :

الأول ويكون الشرح والاستثمار فيه مندمجين داخل كل عبارة أو شريحة قصيرة من العبارات • يكفى هنا أن نطبق احـدى الطرق التحليلية السابقة فى الفقرة (٢) على العبارة أو الشريحة من العبارات •

ويتم ذلك بعرض المجموعات الصوتية والصور فى وقت واحـد ، أو بفارق زمنى بسيط ، يلى ذلك شرح المجموعة الصوتية فاستثمار جزئى فورى يعتمد على أحـد الأسلوبين السابقين فى الفقرة (٢/٢) (أسئلة حـول الصورة ، تعليقات ، مواقف مماثلة ــ سـياقات أخرى) يعقب ذلك عرض للمجموعة الثانية ، شرح واستثمار جزئى ••• الخ •

وذلك حتى نهاية شريحة من عـدة عبارات ، يأتى بعـد ذلك اعادة صياغة هـذا الجزء من الحوار بمساعدة الصور أو بدونها ، ثم استثمار عام للشريحة بمساعدة تمرينات اعادة الاستعمال فى المختبر أو الفصل • وفى النهاية بعض التدريبات الاتصالية •

وجـــدير بالذكر أن هـــذا النوع من سير الدرس يلائم بصـــفة خاصـــة الحصص التى يتراوح طولها بين خمس وأربعين دقيقة وساعة(٢٠) ، كما أنه يصعب تطبيقه على صغار السن بسبب قطع الحـــوار وقطع حبل القصة التى يعرضها ، ثم العودة اليه ثم قطعه مرة أخرى لعمل الاستثمار الجزئى •

٣/٢/١ : الشرح مع الاستثمار بواسطة الافاضة :

يعتبر هـــذا النوع جـــديدا بالنسبة لسابقيه • وهـــو يقوم على أساس أن المدرس يستطيع مبكرا ، أن يجعل الدارسين يسطون الكلام ويفيضـــــون ويوسعون فى عبارات الحوار كلما أمكن ذلك ، أى كلما تمكن الطالب من ادراك المعنى العام للعبارة من خلال الصورة والسياق والالقاء والتنغيم والموقف بصورة عامة ، وبالاضافة الى أن مثل هـــذا الأسلوب يضطر الطالب الى التعبير بوسائله الخاصة بصورة أفضل ، أى توظيف مكتسباته من المعلومات ، فانه يجعله يكتشف أهـــداف الشخوص ورغباتها ، أى المعانى المستترة وراء العبارات • كما يجعل الطالب يدرك أهمية السياق فى تحـــديد هـــذه المعانى • وعلى ذلك يمكن تعريف الافاضة بأنها كل ما يمكن أن يصاحب القاء العبارة من حركة باليـــد أو صيحة أو ايماءة ، ومن ذلك الاشارة بالسبابة الى الشىء الذى يدور حوله الحـــديث ، واقران ذلك ببعض العبارات المبالغ فيها وبصوت مرتفع قـــد لا يفهم السامع معانيها تفصيليا ، ولكنه يدرك بشكل عام المعنى الاجمالى ويفهم المطلوب بصفة عـــــامة •

٣/٢/٢ :

بعـــد الدرس الأول (الذى يمكن أن يسير على نحو ما هـــو مبين من الفقرة ٣/١) يمكن أن تسير الطريقة على النحو التالى :

يوقف المدرس عرض الدرس كاملا بواسطة الصورة والصوت ، وذلك لجـــذب انتباه الدارسين ، واثارة تشوقهم الى بقية القصة من ناحية ، ومن

ناحية أخرى لان جهلهم بالبقية يجعلهم أكثر حرية فى تفسير الصورة ، ويطلق العنان لخيالهم فى حرز ما يمكن أن يقوله شخوص الحوار فى الموقف .

ويتم هـذا العمل صورة بعـد صورة ، فتعرض الصورة بدون الصوت المصاحب ، ويطلب المدرس من الدارسين انتاج أو الادلاء بالعبارات التى يرون أنها تلائم الموقف الذى تتحرك فيه الشخوص وتتبادل فيه الحـديث . وبطبيعة الحال فان العبارات التى يتوصل الدارسون الى انتاجها تعتمد على مكتسباتهم القـديمة ، وبذلك فهى دليـل على أنهم يقـومون بتوظيف جـديد للتراكيب والمفردات السابقة .

أما المجموعة الصوتية المسجلة (وهى دائما جمل كاملة) فـلا يسمعها الدارسون الا بعـد أن يستنفدوا كل امكاناتهم فى الابداع والتأليف .

وبذلك يصبح المدخل الى المعنى العام لهـذه المجموعة الصوتية سـهلا بفضل انتاج الدارسين أنفسهم ، وهـو انتاج ، مع كونه موسعا ومبسطا ، الا أنه مرتبط بمعنى المجموعة الصوتية المسجلة ، وما على المدرس فى هـذه الحالة الا أن يشرح بعض المفردات ، أو يطلب من بعض الدارسين الأكفاء عمل ذلك ، ثم يقترح مواقف أخرى ، أو يذكر الدارسين بمواقف سابقة فى الدروس حتى يكتمل لهم فهم العناصر الجـديدة .

وهنا أيضا يطلب المدرس من طلابه انتاج عبارات جـديدة يحاولون أن يدمجوا فيها المعلومات الجـديدة بالحصيلة السابقة .

وحينما تنفـد محاولات الطلاب ، ينتقل المدرس الى الصورة التاليـة فيربطها بالسابقة ، وبذلك يمكن الحصول على عـدد يتراوح بين ٣٠ الى ٤٠ عبارة مختلفة لكل صورة ، وفيما يلى تدرج سير الدرس :

١ ـ عرض الصورة بدون الصوت •

٢ ـ انتاج عبارات بواسطة الدارسين •

٣ ـ الاستماع الى عبارة المسجل •

٤ ـ انتاج عبارات أخرى بواسطة الدارسين •

على أن هـذا الأسلوب من سير الدرس ليس الصيغة الوحيدة والنهائية ، بل يمكن تعـديله وتحويره بما يتلاءم مع ما يمكن أن تحققه صورة معينة من اثارة اهتمام الدارسين أو مللهم ، أو تبعا لدرجة الصعوبة التى تعرضها مجموعة صوتية معينة مما يجعل شرحها واستثمارها محتملا فى المرحلة الثالثة والخاصة بالاستماع لعبارة المسجل •

٣/٢/٣ :

فى هـذا الأسلوب الخاص بسير الدرس نجـد ذات المراحل التى سبقت فى الفقرة (٢) ولكنها تكون مختلطة ، اذ أن تتابعها لا يتوقف على ارادة المدرس وحـده ، وانما أيضا على البادرة التى تصدر عن كل دارس ، وعلى ذلك فنحن نصادف نفس أساليب سير الدروس فى الطرق التحليلية ، ولكن فى غير تنظيم أى فى فـوضى ظاهرية •

فالشرح الخـاص بالصورة والمندمج مع استثمار هـذه الصورة ، يعود الينا فى شكل تعليقات يقوم بها الدارسون حـول ما يشاهدونه فى صورة معينة ، فهم يصفون سلوك الشخوص كما يتراءى لهم ، فمثلا هـذه الصورة :

يمكن أن تؤدى الى عـدة تعليقات من جانب الطلاب :

فواحد يقول : هـذا رجل جالس ٠

وآخر : هـذا طالب يكتب ٠

وثالث : هـذا مدرس يقرأ كتابا ٠

ورابع : هـذا شخص يكتب رسالة ٠

وخامس : هـذا شخص يقرأ رسالة ٠

وسادس : هـذا طالب يرسم صورة ٠

وغالبا ما تأتى هـذه التعليقات ذات مضمون حضارى ، فالدارسون يحاولون أن يعرفوا مثلا لـماذا يغلق التاجر فى السعودية أبواب دكانه عند سماع أذان الظهر :

١ — لـكى يستريح ٠

٢ — لـكى يتغـذى ٠

٣ — لـكى ينـام ٠

٤ — لـكى يصـلى ٠

٥ — لـكى ٠٠٠ الخ ٠

ان مثل هـذه التعليقات تكثر خصوصا بالنسبة للصور الأولى من الدرس ، لأن الدارسين لا يكونون على علم بمضمون الدرس وبما سيحدث بعـد ذلك ، فهم يضعـون العـديد من الفروض أو التكهنات التى يستعملون فى صياغتها مكتسباتهم السابقة فى اللغة ٠

وفى مرحلة الشرح ، بعد عرض الصورة يقوم الدارسون بالعبء الأكبر من صياغة العبارات التى يطالبون بانتاجها ، وهم فى ذلك يلجأون الى تنويعات فى التراكيب والاستعمالات النحوية واستعمال الضمائر والأزمنة والاستبدال .

فصورة تقول : الطالب يفتح الباب ، يمكن أن تجعل الدارسين ينتجون فيضا من العبارات مثل :

الطالب يفتح البـــاب .

هـــو فتح البـــاب .

هـــو سيفتح البـــاب .

هـــو فتحه ـــ سيفتحه ـــ يفتحه .

هـــو يقفل الباب ـــ قفله ـــ سيقفله ـــ يقفله .

افتح البـــاب ! افتحه !

اقفل البـــاب ! اقفله ! ... الخ .

وبذلك يحصل المدرس على أنواع من تمارين التراكيب تبعـــا لتلقائية الدارسين ، أو بمعنى أدق يحصل على نوع من توظيف القواعـــد حيث أن كل هـــذه العبارات تدور داخل السياق الذى يحـــدده الموقف التمثيلى الذى تعرضه الصورة أو الموقف الحقيقى باعتبار الدارسين مشاهدين للأحـــداث التى تدور أمامهم على الشاشة .

وجـــدير بالذكر أن المدرس لا يطالب الدارسين بالترديد الا بعـــد أن يقدم لهم مجموعة صوتية تتضمن صعوبة فى النطق ، حيث يطلب من عـــدد من الدارسين ترديدها ، أو بعـــد أن يقوم بتقويم لنطق أحـــد الطلاب ، فانه يطلب من أحـــد الدارسين ترديد العبارة ليتحقق من نتيجة التقويم ، أما فيما عـــدا ذلك فان

الترديد للتثبيت والاستظهار يجرى على نسق الاستثمار ، أى على جزئيات ، فالدارسون يرددون على الدوام المفردات والتراكيب التى سبق دراستها ، ولكن مع التنويع فيها بحيث يرددون الوحــدات المكونة للعبارات ، فى حين أن الجمل الكاملة لا تكاد تكرر مطلقا • ومن ناحية أخرى ، فإن تقويم النطق يتم بواسطة المدرس وكذلك الدارسين الذين يقومون بالتقويم لبعضهم ، خصوصا اذا كانوا من جنسيات مختلفة •

أما الاتصالية فيمكن أن تتم فى أى وقت من الدرس • وذلك كلما خرج التعبير عن الموقف التمثيلى المحــدد فى الصورة والحوار ، وانما يأتى متعلقا به من قريب أو بعيد ، حينما يتوجه الدارس بالعبارة الى بقية الدارسين معبرا عن شعوره خارج العملية التعليمية ، كأن يرى فى الصورة سيارة جميلة فيصبح معبرا عن اعجابه قائلا : « ما أجمل السيارة » ! وهــذا يمثل نصف اتصالية • وقــد يستغل المدرس هــذه الفرصة فيبتعد أكثر عن الموضوع ليصبح عــن السيارة ، وعن جودة الرسم ، وعن رأى كل دارس فى السيارة بصفة عامة ، وقــد يطلب المدرس من بعض الدارسين تمثيل موقف يتصل بهم الأمر الذى يمثل اتصالية كاملة ، وهنا يندر أن يستعمل الدارسون جمل الدرس كما هى ، لسبب بسيط وهــو أن المدرس لم يحاول طوال الدرس أن يشجعهم على ذلك •

٣/٢/٢/٤ :

هــذا الأسلوب من سير الدروس جــديد وجــذاب فى الوقت نفسه ويبدو سهلا بسيطا ، فيكفى من المدرس أن يعرض الصور ثم يترك الدارسين يتحدثون ، والواقع أن هــذا يتطلب تطبيق بعض الضوابط فى الفصل •• كما أنه ليس من الممكن تطبيقه مع أى نوع من الطرق السمعية البصرية •

فمثلا يجب ألا تكون الصور ذات رموز محــددة واضحة ومعروفة والا تستعمل بها الدوائر التى تحتوى على المضمون البصرى للعبارة ، فمثل ذلك يقلل من عــدد جمل الافاضة التى يكونها الطلاب حــول الصور •

كذلك يجب أن تحتوى هــذه الصور على معلومات خاصة بالموقف تظهر فى تحــديد الديكور والحركات والايحاءات • باختصار يجب أن تكون غنيــة بالايحاءات • ومن ناحية أخرى يجب أن تكون « غامضة » اذا نظرنا لكل صورة على حدة ، حتى تزداد فرص التفسيرات والتأويلات ، والا يزول هــذا الغموض الا بربطها بما قبلها وما بعــدها ، وهــذا يفسر كثرة التفسيرات التى يصل اليها الدارسون فى بداية الدرس•

أما من دور المدرس هنا ، فمع أنه يقل عن حجم دوره فى الطرق التحليلية ، الا أنه يظل دورا رئيسيا ، فهو المجس لسلامة الجمل التى ينتجها الدارسون • صحيح ان الدارسين يصححون لأنفسهم ، الا أن المرجع النهائى هــو المدرس الذى يحكم على صحة التقــويم من الناحية الصوتية والصرفية والنحوية ، بل والسياقية والموقفية الخاصة باللغة الأجنبية • كل ذلك يتطلب من المدرس يقظة ودقــة دائمتين ، فلا يجب أن يتساهل كثيرا فى الأخطاء حتى لا يتعود الدارسون على التعامل بلغة ركيكة لا وجود لها الا داخل الفصل ، ومن العسير التعامل بها فى الحياة العامة • ومن الجــدير بالذكر أن الدارس فى مثل هــذه الطريقــة يتعلم كلما تقــدم ، وكلما أنتج عبارات جــديدة فى مواقف جــديدة باستمرار • أما أن يتوقف المدرس ويعطل العملية التعليمية رغبة فى ابداء ملاحظة لغوية بغية تثبيتها ، فيمكن أن يعــوق العملية التعليمية ما دامت عبارات اللغة الأجنبية تثبت من خلال التنويعات المستمرة التى يقترحها الدارسون أنفسهم ، فالتعبير الذى يفتقر اليــوم الى الدقــة يتحسن غــدا ، ثم يبلغ الكمال بعــد غــد •

ولكن ذلك لا يمنع من تخصيص فترات قصيرة من آن لآخر لتأمل بعض الظواهر النحوية أو الصرفية دون استعمال مصطلحاتها ، مثل ضرورة مطابقــة الصفة للموصوف على عكس بعض اللغات ، وذلك بعــد أن يصادف الدارسون هــذه الظاهرة فى العبارات التى ينتجونها ، ومثل هــذه التأملات حول المعلومات المكتسبة ، تكون بمثابة مراجع للدارسين يرجعون اليها عندما يشكون فى صــحة تعبير أو عبارة •

٤ ـ حول اختيار أسلوب سير الدرس

١/٤ :

بدأ هـذا البحث بالاشارة الى أن سير الدرس فى الطريقة السمعية البصرية يتحـدث بطبيعة المقرر البصرى نفسه ، وموقف المدرس من التدريس ومفهومه للغة ، ثم الفصل واللوائح والضوابط .

كذلك أشرنا الى أن الأسلوب الاندماجى فى سير الدرس من الصعب اتباعه مع بعض الطرق السمعية البصرية ، فانشغال الدارسين بفهم العبارة من خلال الدوائر البصرية يصرفهم عن استيعاب الموقف ولا يسمح لهم الا بانتاج عـدد ضئيل جـدا من عبارات الافاضة لا يتعـدى عبارتين أو ثلاثا فى أغلب الأحيان ، غير أنه من الممكن تطبيق « روح » هـذا الأسلوب الاندماجى قبل مرحلة الشرح التحليلى كتدريب على اعادة استعمال الحصيلة اللغوية للدارسين حتى ولو كان مثل هـذا الاستعمال ضئيلا ، فهو يعود الدارسين على الاجتهاد فى التعبير عما يريدون التصريح به ، مستعملين ما لديهم من حصيلة لغوية دون استعمال المفردات والتراكيب الخاصة بالموقف التعليمى . فمن الممكن للدارس أو لأى شخص أن يتحـدث عن شىء يجهل اسمه مستعينا بالكتابة ، أو الحركة أو الايماء أو الضمير أو عبارة مثل « هـذا الشىء » ومعروف شيوع مثل هـذا التحايل عند أهـل اللغة أنفسهم ، ومثل هـذا التحايل من الدارس يعود ، التصرف والتخلص من الموقف بالاستعانة بما لديه من حصيلة وما يملك من وسائل .

ولا شك أن أسلوب السير الاندماجى يتطلب من المدرس أن يكون على مستوى عال من التمكن اللغوى ، وبالذات فى مجال لغة الحـديث ، ولا داعى للاشارة الى ما يمكن أن يتعرض له مدرس أجنبى من حرج وتردد ، فهو لا يستطيع أن يفصل فى صحة استعمالات اللغة كالمدرس الذى يدرس لغته الأم . ولا يعنى ذلك أن المدرس الذى يدرس لغته الأم يكون دائما وأبدا على استعداد للحسم

فيما يتعلق بدقائق الاستعمالات اللغوية ، ولكن المطلوب فى كلا الحالين أن يسجل المدرس كل ما يتردد أمامه من دقائق وما لا يستطيع أن يبت فيه فورا وأمام الدارسين ، ثم يعود الى المراجع أو الى من هم أكثر منه دراية بمثل هـذه الأمور من زملائه أو الى أصحاب اللغة اذا كان أجنبيا •

وغنى عن البيان أن استعمال الأسلوب الاندماجى يفترض قـدرة المدرس على استعمال الوسائل السمعية والبصرية بمهارة ، وفى ذلك يتساوى صاحب اللغة والأجنبى • كذلك فان ما يجرى بالفعل داخل جـدران الفصل هـو أهم بكثير مما عمل حسابه فى المقرر السمعى البصرى ، لأن مثل هـذا المقرر يفترض فصلا « مثاليا » أو على الأقـل فوق المتوسط ، لذلك فمن الضرورى أن يخضع للتطوير والتبديل تلبية لحاجات الفصل والدارسين ، ومن هنا كانت خطورة كتب مرشد المعلم والتوجيهات التربوية اذا طبقت بحـذافيرها ، فهى ليست سـوى ايماءات وعلامات على الطريق لتعين المدرس على اعـداد درسه ، فالمقرر أو الكتاب المدرسى مهما بلغ من الكمال لا يمكن أن يكون أكثر من الأسـاس فى العملية التربوية داخل جـدران الفصل •

٤/٢ :

أما بالنسبة لأساليب السير التحليلية فلها عيوبها المشتركة فيها جميعـا ، فهى تفرض على الدارسين جميعا السير بنفس الخطوة ، وعلى استظهار الجمل ذاتهـا والمواقف نفسها ، بل والتأويلات نفسها الخاصة بهـذه المواقف ، فى حين أن الأسلوب الاندماجى يسمح بشىء معين من الفردية فى التعليم ، فكل دارس يختار العبارات التى ينتجها والعناصر اللغوية التى يعبر بها عما يريد •أضف الى ذلك أن كل دارس يستطيع ان يقوم ويختبر قدراته على الانتاج والاستيعاب • فهناك عوامل تشجع الدارسين على التوظيف « الديناميكى » لمـا سبق لهم تحصيله ما دامت هـذه الحصيلة هى الوسيلة لتعلم الجديد والسير قدما ، وما دام انتاجه للعبارات الجديدة هو المعيـار للتحقق مما يتعلم •

ومن ناحية أخرى فان الأسلوب التحليلى يجعل المدرس هو المحور ، فهو الذى يعرض الدرس ، وهو الذى يشرح ، وهو الذى يوجه الأسئلة فى غالب الأحيان ، وهو الذى يطلب الترديد ، وهو الذى ينظم ويوجه عملية الاستثمار ، ولا يدع الحرية للدارسين الا فى مرحلة الاتصالية ، وأحيانا يقيد هذه الحرية • فى حين أن الأسلوب الاندماجى يقوم على الاتجاه التربوى المتعدد الرءوس الذى يكون فيه التشابك أو التواصل القائم بين الدارسين على نفس الدرجة من الأهمية للتشابك أو التواصل القائم بين المدرس والدارسين • فالدارس يعرف دائما ما يريد أن يقول • لكنه غير واثق من معرفة الطريقة التى يستطيع أو يجب أن يقول بها ما يريد باللغة الأجنبية ، اللهم الا أن يؤكد له المستمع ، مدرسا كان أو دارسا ، عن طريق ردود فعل واضحة ، أن ما يقوله يعبر فعلا عما يريد أن يقوله ، وذلك طبقا لقواعد اللغة الأجنبية • فتأكيد المستمع ضرورى لأن المستمع هو الذى يضفى المعانى على الرموز وليس المتكلم ، كما يؤكد ذلك أبو علم اللغة الحديث سوسير ، (F. de Saussure)

٥ ــ مدخـــــل

الى استثمار النصوص الحوارية

فى الطرق السمعية البصرية

١ ــ حـــول أهمية الاستثمار :

أهتمت معظم طرق تدريس اللغـــات الأجنبية وكذلك الدورات التدريبية لمدرسى هـــذه اللغات بمرحلة الشرح ، ومن ناحية أخرى خصت الدراســـات العملية والنظرية ، وكذلك التوجيهات التربوية هـــذا الجانب بكل اهتماماتها • وقـــد لا نجـــد غضاضة فى ذلك اذا علمنا أن مرحلة الشرح هى دليل الابتكارية أو الابداعية فى طرق التدريس الحـــديثة التى لا تقـــوم على اللغات الوسيطة ، خصوصا اذا علمنا أن وســـائل الشرح الفنية هى ، بشكل مركز أو بشكل غـــير مباشر ، الوسائل المطبقة فى مرحلة الاستثمار ، فالحقيقة أنه لا أختلاف من ناحية الطبيعة بين المرحلتين ، فاذا كان الشرح يبدأ فان الاستثمار يكمل ما بدأه الشرح •

ولعلنـــا نجـــد فى هـــذا الاهتمام المركز بالشرح فى الدورات التدريبية للمدرسين أمرا طبيعيا ، اذ فى مثل هـــذه الدورات التى لا تتجاوز الأســـابيع الثلاثة ، فان من البدهى أن يحظى الشرح بالدرجة الأولى من الاهتمام •

ومن ناحية أخرى ، فبينما يدرك المدرس المعنى الحقيقى للشرح ، فانه يكتشف معنى الاستثمار وأهميته ، ولكن الذى يحـــدث فى أغلب الأحيان أن المدرس ينشغل بدقائق الشرح وينساق ، خلال مرحلة الاستثمار وراء الارتجال الخطير والشروح الاضافية مما يصرفه عن عمل أى استثمار حقيقى •

١/٢ : هناك نوعان من الاستثمار :

(أ) الاستثمار من خــلال الصور •

(ب) الاستثمار بدون الصور •

بالنسبة للنوع الأول ، فان المدرس بشكل عام يحث الدارسين على التحدث عن الصور وذلك بواسطة توجيه الأسئلة•أما بالنسبة للنوع الثانى فان الدارسين يتحــدثون فيما بينهم حــول موضوع قريب من موضوع الدرس ، وبما أن الهــدف من هاتين المرحلتين لا يكون واضحا أمام المدرس بشكل كامل ، فان الاستثمار يتحول ، أو بمعنى أصح يقتصر ، على نوع من الثرثرة أو اللغو دون أى نظام يحكمه أو تقــدم يحققه ، معتمدا على الطريقـــة العتيقة فى توظيف المكتسبات اللغوية ، وبخاصة فيما يتعلق بالقواعــد ، تبعا لاهــواء الدارسين وهــوى المدرس فى أغلب الأحيان • وبعــد ذلك ، وفى غياب الصور ، يصـــبح الاستثمار اذا حــق لنا أن نسميه كذلك ، نوعا من الثرثرة أو اللغو بلا صور ، شبيها بدرس المحادثة •

واذا حاول المدرس أن يحــد من الهوائية والارتجالية وتحول الى صرامة التحليل اللغوى ، تحول الاستثمار بالتالى الى نوع من تدريبات الأنمـــاط أو التراكيب • فبعد أن يكون الدارس قــد حفظ عن ظهر قلب عــددا من التراكيب ، يجــد المدرس أن من الواجب أن يعلم الدارس التعود على استعمالها بواسطة سلسلة من التدريبات تكسب الدارس شيئا فشيئا التلقائية فى الاستعمال بفضل التثبيت والتعميم •

وهناك بعض المدرسين الذين يخلطون الثرثرة بالتدريبات النمطية حسب ما تسمح به الصور ، وهذه الطريقة أيضا لا تحقق أفضل الفوائد من الاستثمار•

ومثل هــذه الأنماط من الاستثمار التى أشرنا اليها يمكن أن تفيد ، ولكنها جميعا غير كافية للاستثمار : الأولى لافتقارها الى الدقــة ، والثانية لافراطها فى الدقــة .

والحقيقة أن كلتيهما لا تأخــذ فى الاعتبار الأسس الجوهرية التى تقـــوم عليها الطرق السمعية البصرية ، وهى أن هــذه الطرق تعتمد على التدريس المنظم على أساس التدرج فى التقــدم من ناحية ، والتعليم من خلال المواقف من ناحية أخرى ، ومعنى ذلك أنه تعليم يأخــذ فى الاعتبار أن معانى المفردات ، أى ما يسهل فهمها ، مرتبط من ناحية بما يعرفه الدارسون ، ومن ناحية أخرى بالسياق والبيئة (المتكلم ، والمستمع والظروف التى تقال فيها الكلمة) .

وعلى ذلك فان التوظيف من ناحية والتدريس من خلال المواقف من ناحية أخرى هما الشرطان الرئيسيان لأى استثمار حقيقى ، ولكن الذى يحدث أن هذين الشرطين لا نجدهما مطبقين بشكل دقيق ، ممــا يجعل الدارسين الذين يستطيعون التعبير بواسطة جمل جاهزة محفوظة يصبحون عاجزين تمــاما ، على شـــاكلة بعض أنواع الببغاوات ، عن توظيف هــذه الجمل بطريقة صحيحة فى مواقف أخرى مناسبة . كما يحــدث أيضا أن يتمكن الدارسون من الاجابة على أسئلة المدرس بشكل ممتاز ، كما يوهمون ، فى حين أن الحقيقة لا تعــدو تدريبا معينا أو بمعنى أصح ترويضا معينا يعجز الدارسون عن تنفيذه مــع مروض آخر لا يستعمل التوجيهات التربوية التى كان يستعملها الأول ، ومن باب أولى يعجزون عن تنفيذها فيما بينهم خارج جــدران الفصل . وعلى ذلك يظــل الدارسون سجناء لمفردات المقرر وتراكيبه ومواقفه من ناحية ، والفصل من ناحية أخرى ، فمــا أن يخرجوا من أحــدهما حتى يرتعــدوا خوفا ويصيبهم البكم ، ويصبح من الصعب الانتقال بهم الى مرحلة أرقى لأنهم لن يتمكنوا من التقــدم .

٣/١ :

ولكى ندرك ما يمكن أن يكون عليه الاستثمار يجب أن نحــدد نقطة لبدايته ونقطة لنهايته .

فى بداية الاستثمار يجب أن نسـأل أنفسنا ، ماذا يعرف الدارسون ، وما الذى يقـدرون على أدائه ؟

انهم أولا يعرفون حصيلة الدروس السابقة ، وهى حصيلة وظفت فى مرحلة الشرح أو هى على الأقـل ظلت ماثلة خلال مرحلتى الدرس الأولى والثانية(*) ، وزيادة على ذلك وفيما يتعلق بالمكتسبات الجـديدة فهم قادرون على اعـادة صياغتها كاملة وبدون أخطاء اذا عرض المدرس أمامهم صور الحوار • وبمعنى آخر ، فالدارس أمام موقف معين تعرضه الصور ، يستطيع أن يجـد العبارات التى توافق هـذا الموقف باللغة الجـديدة ، لان الشرح والاستظهار يستهدفان جعل هـذا الربط بين الموقف والعبارة حاضرا فى ذاكرة الدارس •

بعـد ذلك ، ما نقطة النهاية المطلوبة ؟ انها النقطة التى يتمكن عنـدها الدارس من أن يربط ، بمواقف من حياته اليومية (مواقف مشابهة من عـدة نواح لمواقف المقرر من ناحية ومختلفة عنها من عدة نواح من ناحية أخرى) عدة عبارات ممكنة ، أو محتملة يختار من بينها تبعا لطبيعته ومزاجه والبيئة التى يتحـدث فيها وفكرته عن الشخص الذى يتحـدث اليه • ان المطلوب هـو أن يقوم الدارس بترجمة العالم والكائنات التى تحيط به الى اللغة الجـديدة ، وهى ترجمة أبعـد ما تكون عن الآلية ، ما دامت تتطلب تأويلا للأحـداث وما دام هـذا التأويل يمكن أن يغير الجمل المحفوظة عن ظهر قلب تغييرا ملموسا • ومثل هـذا الهـدف لا يمكن أن يتحقق خلال الدروس الأولى ، غير أن كل مجهودات المدرس يجب أن تتضافر للوصول اليه •

ولبلوغ هـذه المرحلة من الاستقلال الكلامى ، دون الاعتماد على المقرر ولا على المدرس ، لابد من المرور بمراحل معينة يمكن تقسيمها الى ثلاث مراحل :

١ ــ الاستثمار المعتمد على الصور •

(*) المقصود بالمرحلة الأولى مرحلة العرض ، والثانية مرحلة الاستظهار •

٢ — التنشيط أو انعاش القواعد •

٣ — الاتصالية •

٢ — الاستثمار المعتمد على الصور :

هذه المرحلة معروفة لدى جميع المدرسين الذين تلقوا أية دورة فى الطرق السمعية البصرية ، والذى يخشى منه أن تتحول هذه المرحلة الى عملية اقحام لكل شىء أو حشر لكل شىء بداع أو بغير داع ، وذلك اذا لم نحدد بوضوح تام أهدافها ووسائلها •

١/٢ :

أما الأهداف فهى نفسية ولغوية فى ذات الوقت •

فمن الناحية النفسية ، معروف أن الدارسين انتهوا منذ قليل أو خلال الحصة السابقة من عمليات الترديد المملة الخاصة بالتقويم الصوتى والاستظهار ، فقد ظلوا يبدأون ويعيدون فى نفس الجمل ونفس القصة ، ولم تتح لهم الفرصة لاظهار ميلهم أو ضيقهم بالنسبة للقصة الا من خلال بعض الأسئلة أثناء عملية الشرح • أما الآن فقد فهموا وأصبحوا يعرفون القصة وحان الوقت لكى تعطى لهم الفرصة لكى يقولوا رأيهم فيها • ولا نعنى بذلك أن نطلب من الدارسين أن يقوموا بنقد القصة نقدا أيديولوجيا أو يناقشوا موضوعها من ناحية الأفكار ، فهم لم يبلغوا المستوى الذى يؤهلهم لذلك ، ولكن المطلوب أن نبعدهم قليلا عنها وأن نجعلهم يتحررون من تقمص شخصياتها والتحدث بألسنتها ، وذلك بالقيام بالتحدث عما يقومون هم بعمله أو بوصف عناصر الديكور فى الصورة الفنية بذلك ، أو بسرد ما سمعوه بأسلوب غير مباشر ، أو بواسطة أسئلة أعم من أسئلة الشرح ، كأن يقارنوا ذلك كله بما يوجد فى بلادهم من عادات وتقاليد ، المهم أن نقدم لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم ولو بصورة أولية ، ولكن بشىء من الحرية •

أما من الناحية اللغوية ، فان هـذا الاستثمار للصور يمكن ، بل ويجب أن يكون فرصة لتوظيف جـديد ، أكثر تنويعـا وثراء ، لمكتسبات الدارسـين السابقة بما يوافق الموضوع الجـديد • ان تعلم اللغة الأجنبية ، طبقا للطرق السمعية البصرية سواء على مستوى الشرح أو على مستوى الاستثمار ، يجب أن يمر بتوظيف جـديد ودائم للصيغ المدروسـة • فالمرحلتـان — الشرح والاستثمار — تساعدان على اعادة صياغة المجموعات الصوتية بغرض تمثيلها وهضمها ، ومن هنا كانت أهمية المراجعة الدائمة التى تحقق « حركية » التعليم •

نضيف الى ذلك أن كل محصلة جـديدة من اللغة الجـديدة يمكن أن تتعرض لنوع من التداخل من جانب اللغة الأم • واذا كان من الممكن تدارك بعض هـذا التداخل فمن العسير تداركه كله ، لأن الكثير منه يرجع الى التطور أو التقـدم الذى تحققه العملية التعليمية • واستثمار الصور يمكن حينئذ • بفضل ما يحققه من حرية للدارس ، أن يساعد المدرس فى اكتشاف نقاط الضعف الواضحة عند الدارسين فيما يتعلق بالمفردات والقواعـد المكتسبة حـديثا ، كذلك فهو يمكنه من أن يتحقق من أن هـذه المكتسبات الجـديدة لم تسبب نوعا من الازاحـة أو النسيان للمعلومات السابقة لهـا • وبذلك فهى تجعل المدرس يضع يده على ما يجب أن يعالجه فى المرحلة التالية ، فهى ليست سوى مرحلة اعـداد لمرحلتى استثمار القواعـد والاتصالية •

٢/٢ : وسائل استثمار الصور :

يتم هـذا الاستثمار تبعا لتوالى الصور الواحـدة بعـد الأخرى ، ولا يعامل المدرس الصور جميعا بنفس المعاملة ، بل يطيل الوقوف عند بعضها ، ويمر ببعضها الآخر مر الكرام ، كذلك فان طرق هـذا الاستثمار تختلف فيما بينها اختلافا كثيرا ولكنها جميعا تخضع لقاعـدتين :

الأولى : أن استثمار الصور مرتبط قبل كل شيء بتقدم العملية التعليمية أو بمعنى آخر بما يعرفه الدارسون ، وقد يبدو هذا أمرا بديهيا ، غير أنه لا مانع أن نذكر دائما بأن الاستثمار يجب أن يعتمد الى أقصى حد ممكن على معطيات الفصل والدارسين سواء من الناحية اللغوية أو من الناحية النفسية ، وبالتالى فان الانتقال الى الأسلوب غير المباشر مثلا ، يمكن أن يكون تمرينا عظيم الفائدة فى البداية ، فهو يساعد الدارسين فى التحدث عن الشخصيات التى لم يعودوا يتقمصونها والمواقف التى كانوا يمثلونها • وبذلك يحقق هذا التمرين الانتقال الكبير والجوهرى بين تراكيب الحوار وتراكيب السرد أو التعليق ، ولكن سرعان ما سيأتى الوقت الذى يلزم فيه دمج هذا النوع من التمارين فى تمرينات أكثر تعقيدا وطموحا حتى لا يعمل الدارس فى مستوى أدنى من قدراته •

أما القاعدة الثانية فهى أكثر أهمية وهى تقضى بأن على المدرس ألا يطبق فى الاستثمار نفس الوسائل بالنسبة لكل المجموعات الصوتية وكل الجمل فى مختلف الدروس ، ومن المعروف أن بعض عبارات الحوار لا يمكن صياغتها بالأسلوب غير المباشر دون احداث تغييرات كبيرة فيها بل ودون تزييف ملابسات الحديث ، لذلك وجب على المدرس أن يلجأ الى الاختيار ، وتبعا لنوع الحديث الذى يريد أن يستثمره يستعمل التعليق أو الوصف أو السرد ••• الخ ، فالاستثمار المعتمد على الصور لا يعنى استثمار الصور وامكانياتها وحسب ، ولكن وبشكل خاص ، استثمار العبارات التى تحملها الصور أو تكون الصور عمادا لها •

وعلى ذلك فان هذه المرحلة الأولى من الاستثمار انعشت واستغلت معلومات الدارسين ومعرفتهم بالعبارات والمواقف التى مرت بهم ، ولكن بعرضها من وجهات نظر مختلفة ، فالدارس لم يعد ممثلا ، بل أصبح مشاهدا يتفاعل لمشهد يجرى أمامه ويصفه أو يعلق عليه • وبذلك يتمكن المدرس من كشف نقاط الضعف عند الدارسين فى مجال المفردات ، وبالذات فى مجال القواعد ، وعليه الان أن ينتقل الى المرحلة التالية من الاستثمار •

٣ — استثمار القواعـد أو انعاش القواعـد :

١/٣ :

لماذا نستعمل كلمة انعاش ؟ لان المطلوب فعلا هـو الانعاش . لان الذى يجرى بالفعل هـو بث للحياة فى التراكيب والصيغ الخاصة باللغة . فيجب على الطالب أن يمتلك ناصية القواعـد التى تتحكم فى الوظائف النحوية ، غير أن هذا الامتلاك لا ينبغى أن يقتصر على استعمال الصيغ استعمالا يضطرد سهولة ويسرا وتلقائية ، بل يجب أن يستعمل كل صيغة وكل تغيير لهـذه الصيغة داخل اطار عملية اتصال تجعل هـذه الصيغة أو هـذا التعبير أمرا اجباريا . فيجب أن يعرف الطالب دائما من الذى يتحـدث ، ومع من يتحـدث ، وما هـو موضوع الحـديث بينهما : اذ لم يعـد الأمر أمر تدريبات نمطية بالمعنى التقليدى ، حتى ولو كنا فى هـذا الاستغلال نستعمل بعض وسائل التدريبات النمطية .

ان الطالب هنا لا يردد استجابة لمثير خارج الموقف حتى درجة الاستظهار والتلقائية ، فعلى المدرس أن يخلق فى الفصـل مواقف اتصـالية ، لأن الطالب سيتعامل داخل اطار هـذه المواقف الاتصالية مع شخص آخر له وجود مادى .

٢/٣ : ماذا يجب أن نستثمر ؟

من الطبيعى أننا لا نستثمر جميع التراكيب أو كل المجموعات الصوتية . بل على المدرس أن يجرى عملية اختيار مسترشدا بالاعتبارات التالية :

* يجب أن يأخـذ فى الاعتبار الاستثمار الذى أجراه فى مرحلة الاستثمار المعتمد على الصور ، فاذا كان قـد اكتشف بعض نقاط الضعف ، فعليه أن يتخير الوسيلة المناسبة لعلاجها ، واذا وجـد أن تركيبا معينا قـد طمس أو ازيح أمام المكتسبات الجـديدة ، فعليه أن يعود الى هـذا التركيب ويقويه بتمرين مراجعة سريع .

* كما يجب أن يأخــذ فى الاعتبار درجة التقــدم التى حققها الطلاب ، ليس من الضرورى استثمار القواعــد التى تكون فوق مستوى الدارسين ، بل الأفضل ارجاؤها الى حينها ، ويكتفى بالاستيعاب الكلى انتظارا للتدريب عليها ، اما اذا لم يظهر تركيب معين الا مرة واحــدة ، فمن الأفضل — والحال كذلك — اذا كان تركيبا مفيدا أو شائعا ، استثماره على الفور حتى ولو لزم عمل ذلك فى صورة مبسطة •

* وأخيرا فان استثمار نمــط معــين يختلف عن استثمار « اســكتش » فاستثمار النمط يكون أقرب الى تمرينات التراكيب لأنه يركز فى أغلب الأحيان على تدريبات صرفية تتعلق بملابسات الأحاديث البسيطة من مثل المفرد والجمــع والضمائر (تصريف فعل) وعلى العكس من ذلك بالنسبة للاسكتش لابد من التركيز الكامل على المعانى المرتبطة بالمواقف ، أما جانب التبديل والتغيير على طريقة الأنماط فلا ينبغى ابرازه والتمادى فيه •

٣/٣ :

بعــد اختيار الأشكال التى يجرى عليها الاستثمار ، تبعا لحاجات كل فصل ، يبدأ استثمار القواعــد على أن يأخــذ المدرس فى الاعتبار ثلاثة أنواع من التــدرج •

أولا : التدرج اللغوى : ففى داخل كل تمرين يبدأ المدرس بالأشكال التى تعرض أقل قــدر من الصعوبات ، ثم يتدرج حتى يغطى جميع العناصر •

ويستطيع المدرس أن يسترشد فى ذلك بالعربية الأساسية أو يعتمد على مواصفات التدرج فى المقرر ، وكل ما لا يندرج فى هــذا الاطار يجب أن يستبعد من الاستثمار •

ثانيا : التـــدرج فى اختيار المواقف التى تساعـــد على التنويع فى تكوين الجمل والأفضل البدء بمواقف الدرس ، فيعرض المدرس الصورة التى تحمـــل العبارة التى يريد استثمارها ، ثم ينتقل الى مواقف أخرى فى المقرر معروفة لدى الدارسين ، وأخيرا يصل الى مواقف خارجة عن المقرر ولكنها قريبة من اهتمامات الدارسين • ومن الممكن الا يتبع المدرس هـــذا التدرج ، ولكن من الواجب أن يلاحظ أن الدارسين الذين يجيبون على الأسئلة التى تدور فى اطار المقرر ، غالبا ما يخطئون اذا حاولنا اخراجهم من هـــذا الاطار ، ربما لأنه فى هـــذه الحالة تتدخل حقائق أكثر تعقيدا ، أكثر حياة ، أكثر ثراء ، ولأن الدارسين ، فى هـــذه الحالة ، يكونون فاقـــدين لكل سند ومعين يتمثل فى المعلومات المكتسبة •

وأخيرا ، فعلى المدرس فى كل تمرين أن يتبع تدرجا تربويا يقلل من تدخله شيئا فشيئا ، ويكتفى أن يوجه الأسئلة الاستهلالية للتمرين ويشكل المواقف •

بعد ذلك ، يحث الدارسين على التحدث فيما بينهم ، فيطلب من كل دارس ان يوجـــه سؤالا الى زميله ويطلب من الآخر أن يجيب •

ان طريقة استثمار القواعـــد تبدأ توجيهية ، الا أنهـــا تفقد شيئا فشيئا هـــذه الصفة ، بل من الممكن فى آخر التمرين أن يطلب المدرس من الدارسين أن يتصوروا مواقف أخرى يمكن تصميمها وعليهم أن يقوموا بوضع ذلك بأنفسهم •

والحقيقة أن تطبيق هـــذا التدرج الثلاثى لا يكون سهلا فى جميع الحالات • غير أننا نستطيع أن نتصرف على النحو التالى :

* حيال كل صيغة نريد استثمارها يمكن أن نبدأ بما هـــو أسهل من الناحية اللغوية فى الموقف ، ثم ننتقل الى مواقف المقرر السابقة ، وأخيرا الى المواقف الخارجية عن المقرر •

* وفى كل مرحلة من هـذه المراحل ، يطلق المدرس شرارة التمرين ، ثم يجيب الدارسون على الأسئلة التى يوجهها بعضهم •

* بعـد ذلك ، ينتقل المدرس الى تمرين يرى أنه من الناحية اللغـوية أكثر صـعوبة •

وهكذا يصبح التدرج اللغوى هـو النواة أو الأساس للتدرج فى المواقف التى يحاول المدرس من خلالها أن يراعى التدرج التربوى ، وبذلك تتشابك الأنواع الثلاثة من التدرج ، وفى كل ذلك تسير العملية التعليمية سيرا حثيثا سريعا ، ومن الضرورى أن يكون استثمار القواعـد ، حتى فى مراحله الحرة ، محـددا ويعطى الاحساس بالدقـة والوضوح •

بعـد الانتهاء من مرحلة الانعاش أو التنشيط الخاصة بالقواعـد ، يمكن تدعيمها بتدريبات داخـل المختبر ، تبعا لحاجة كل دارس ، فالمواقف ماثلة فى أذهان الدارسين ، ليس بشكل تجريدى وحسب ، وانمـا بشكل عملى حركى ، مما يمكن استغلاله فى بث الحياة فيما يصـدره المسجل من مثير واستجابة • كما أن ذلك يساعدهم بفضل دقـة التمارين المختبرية فى الخروج شيئا فشيئا من اطار المقرر والتعبير عن حياتهم اليومية فى صيغ جـديدة وفى اطار جـديد • مما يمهد للانتقال الى المرحلة التالية من الاستثمار وهى مرحلة الاتصالية •

٤ ــ الاتصـــالية :

وهى المرحلة الأخيرة التى توصلنا الى الهـدف الذى حـددناه لعمليـة الاستثمار وهـو « الاستقلالية الكلامية » L'autonamie verloale التى تمثل ثمرة كل ما قام به الدارسون من مجهودات منذ بداية الدرس ، ففى هـذه المرحلة يدرك الدارس أنه يستطيع أن يفهم ويتحـدث فى مواقف تخصه شخصيا ، بواسطة ألفاظ وجمل ليست هى بالضبط ألفاظ المقرر وجمله ، ولذلك

فمن الضرورى أن تكون مرحلة الانتقالية أكثر حرية وأكثر بهجـــة ، وأكثر ابتكارا ، من مرحلتى الاستثمار السابقتين ، ففى نجاح هــذه المرحلة حافز كبير للدارسين على المضى قــدما فى عملية التعلم •

وفضلا عن ذلك فبدون هــذه المرحلة ، يخشى على الدارس ان هــو خرج من اطار المقرر ، أن يشعر بعجزه عن التعبير والتعامل باللغة مع أهلها بلا مرشد ، وبلا مثير متدرج ، اذ يجــد أن عليه أن يتعامل ، ليس بالاعتماد على الترديد والتنويع فى الجمل الخاصة بالمقرر ، وانما بترجمة الواقع الحى ، وبترجمته من وجهة نظره الشخصية • ان ما يخشى عليه منه هــو أن يجــد نفسه كالمشلول ، أو أشبه بالدارس الذى تعلم اللغة الأجنبية باحــدى الطرق السمعية الشفوية (حيث الاستثمار يقتصر على تدريبات الأنماط التقليدية) وتفوق فى تدريباتها ، ولكنه خرج من المختبر وواجه واحــدا من أهــل اللغــة يحــدثه حــديثا بسيطا ، ولكن يدور خارج اطار التمرينات وبواسطة مفردات لا تدور فى محيط الأسئلة التى تهيأ للاجابة عليها • فى مثل هــذه الحالة قــد يصاب بخيبة أمل لأنه لا يفهم ولا يستطيع أن يجيب ، الأمر الذى يعقد لسانه • ذلك لأن تدريبات الأنماط كما هى الحال بالنسبة لقاموسى اللغتين لا تكفى للاتصال أو للتفاهم فى موقف جــديد • ان التفاهم أو الاتصال هــو ما يريده ويحتاج اليـــه الدارسون ، وهــو ما يجب أن يهــدف اليه المدرس ويعــد له الدارسين •

وعلى ذلك فالاتصـــالية أمر ضرورى على المســتوى النفسى والمســتوى اللغـــوى •

٢/٤ :

ولكن فى حين أن هــذه الاتصالية تعطى فى الغالب انطباعا بالحرية واليسر ، فانها تتطلب من المدرس مقــدرة معينة لادراك المشكلات الخاصة باللغة الجديدة

التى تجعلها صعبة فى نظر الدارسين • وهناك « درجة » من الصعب اجتيازها بين استثمار القواعـد وبين الاتصالية ، فالدارس الذى لا يرتكب أخطاء تذكر فى استثمار تركيب معين حتى ولو جاء فى سياق موقف من حياته الخاصة ، يخطىء فى حالة الاتصالية ، لأنه يترجم أو يحاول أن يترجم من لغته الأم • ففى هـذه الحالة يفقد السند أو المعين الذى كان يتمثل فى تذكر التركيب الذى يجب أن يستعمله فى هـذا الموقف الاتصالى • انه يشعر بالوحـدة والغربة فى جـو أو عالم مألوف لديه يؤوله ويتعامل معه بواسطة لغته الأم منذ نعومة أظفاره • انه لم يعـد فى حماية عالم اللغة المغلق ، وانما فى عالم الحياة حيث اللغة تمتزج بغير اللغة ، ومن ثم يظهر التقابل المتمثل فى اللغة الأم ، ذلك التقابل الذى يصعب تجنبه فى أغلب الأحيان • وهنـا لا ينبغى أن يشعر الدارس باليأس ، فالأمر لا يعـدو مرحلة جـديدة أو درجة جـديدة فى سلم الارتقاء اللغوى لابد من اجتيازها ، ان الاتصالية ليست نهاية الدرس ، وانما هى الهـدف منه والغاية من ورائه •

وهى تتخـذ أشكالا مختلفة :

مثلا : فى بداية مرحلة الاستثمار يمكن أن يطلب المدرس من الدارسين أن يضعوا حـوارا جـديدا أو تعليقا جـديدا يقـوم على مجموعة الصـور المعروضة • وهـذا العمل يمثل أول خطوة نحـو التخلص من قيد « الصورة/ العبارة » ، فقط أول خطوة ، لأننا ما نزال داخل اطار الموقف المحـدد فى المقرر ، كذلك يستطيع المدرس أن يحقق الاتصالية داخل الفصل ، فيطلب من أحـد الدارسين أن يرسم على السبورة صديقا له أو زميلا من الدارسين ، ويقـوم الزملاء بالتعليق عليها بنوع من المبالغة •

كذلك يمكن أن يحقق ذلك فى اطار حياة الدارس اليومية كأن يطلب اليـه أن يتحـدث عما يقوم به من أعمال فى الصباح ، أو أن يتحـدث عن لقـاء تم بينه وبين شخص آخر ، أو أن يتخيل مشهدا قصيرا كان هـو أحـد شخصياته •

ولا شك أنه من الصعب أن نضع قاعـــدة محـــددة لاختيار المواقف الاتصالية ، ولكن من الممكن أن نقـدم بعض النصائح العملية التى لا تخلو من الفـــائدة •

* من الأفضل تجنب المواقف الاتصالية المتناهية فى البساطة أو المرتبطة بالدرس أكثر من اللازم ، ففى مثل هـذه الحالات يفقد الدارسون الشـــعور بالتقـدم والابداع •

* وعلى النقيض من ذلك — من الأفضل أيضا تجنب المواقف المتناهية فى العاطفية (كالسياسة وغيرها) التى قـد تجر الكثير من التداخل مع جانب اللغة الأم ، لأن الدارس ، تدفعه الرغبة فى الغلبة ويعميه الانفعال الذى يريد أن يعبر عنه ، يلجأ الى عادات اللغة الأم وشمائلها وأساليبها ، أو يجد أنه لا يملك الوسائل اللازمة للتعبير باللغة الجـديدة ، عما يجول بخاطره ، فيحجم عن الاشتراك فى المناقشة •

* من الأفضل دائما اعطاء الأولوية فى الاختيار للمواقف التى سبق لاحـد الدارسين اقتراحها أو وضع جزء منها ، فهناك الكثير من اللفتات والملاحظـات والاشارات والفكاهات التى يمكن استغلالها والتوسع فيها عن طريق الاتصالية وميزة هـذه المواقف أنها تنشأ تلقائيا دون اعـداد مما يجعلها تعبر عن حاجات الدارسين ، الأمر الذى يجعلها أقرب الى الواقع •

٣/٤ :

هـل يعنى ذلك أن المدرس لا يجب أن يتدخل ؟ صحيح أنه ينبغى أن يترك الحرية للدارسين لكى يعبروا عما يجول بخواطرهم ، لكنه أيضا ينبغى أن يتنبه الى أن تأتى العبارات الصادرة عنهم مطابقة لقواعـد الصرف والنحو فى اللغـة الجـديدة ، لذلك فعلى المدرس أن يصحح بنفسه الأخطاء ، أو أن يساعد الدارس بسؤال ما أو باشارة ما على التعرف على خطئه وتصحيحه •

فاذا كانت الأخطاء تتعلق بالصوتيات ، اكتفى المدرس بتقــويم الأخطاء التى قـــد تسبب لبسا فى مجال الدلالة •

ان ما ينبغى أن يكون عليه التدريس فى هـــذه المرحلة على المستوى النفسى هـــو التخلص من قيادة المدرس وتوجيهه ، فيصـــدر عن دوافع الدارســـين وميولهم وحاجاتهم ولا يكون للمدرس وجود الا كمحرك أو كمرجع حينما يلوح الشك فى الفصل أو يتعثر دارس • وبذلك تتغير العلاقة بين المدرس والدارسين فى مرحلة الاستثمار : فبالنسبة للمدرس يجب أن يختفى بمجرد أن يجـــد أن الدارسين قادرين على التعبير دون أخطـــاء جسيمة ، ومن ناحية أخرى يمكن للاتصالية أن تسير قـــدما وتتوسع فى الموضوعات والمواقف ، كأن تعالج زيارات أو مشاهدة أفلام ، وفى مرحلة متقـــدمة ، نصوصا أدبية أو غير ادبية وتقارير ••• الخ ، وفى ذلك دليل للدارسين على قـــدرتهم على مواجهة المواقف الاتصالية الحقيقية باللغة الجـــديدة ، والتحـــدث باللغة الجـــديدة •

وبذلك يكون الاستثمار قـــد بلغ هـــدفه ، وهـــو تحقيق القـــدرة لدى الدارسين على ربط المواقف الحياتية الجارية بعبارات متنوعة مختارة تبعـــا لشخصية كل منهم ، وبالنظر الى معارف الآخرين وشخصياتهم •

٦ — الاستثمار المعتمد على الصور

ليس الاستثمار ذو المراحل الثلاث نموذجا بالمعنى التقليدى للكلمة ، بمعنى أنه يجب تقليده ، كما أنه ليس قيداً يلتزم به المدرس قبل أن يخوض هذه المرحلة الصعبة من مراحل الدرس • ان هذه المراحل الثلاث ما هى الا اقتراحات مختلفة لتطبيق بعض الآراء النظرية فى اللغة ووظيفتها ، وهى آراء اتفقنا على تسميتها بالطرق السمعية البصرية ، الأمر الذى لا يستبعد تصور وجود تطبيقات أخرى •

ان الطريقة التعليمية التربوية ينبغى أن تخضع لحاجات المقررات المختلفة من ناحية ، وحاجات الدارسين وواقعهم من ناحية ثانية ، وطبيعة المدرس وامكانياته من ناحية ثالثة ، ولكن مع وجود هذا التنوع ، وفى اطار هذه الحرية يجب أن يتبع التعليم طرقا آمنة تضمن له الترابط والتماسك والتكامل ، ومن ثم الفاعلية ، ان ما يجب الالتزام به قبل كل شيء ، هو روح الطرق السمعية البصرية •

وسنحاول فى هذه الصفحات أن نعرض ونشرح مفهومنا لما نطلق عليه « الاستثمار المعتمد على الصور » •

وقبل أن نبدأ ذلك يجب أن نشير الى أن الأمثلة المعروضة هنا ليست ملزمة ولكنها مجرد أمثلة للنظر والتأمل •

والمعروف أن مرحلة الاستثمار المعتمد على الصور تفضى الى استثمار القواعد ثم الى الاتصالية ، فهى اذن مرحلة اعداد وينبغى أن تكون مفتوحة على ما سيتبعها • وغالبا ما تكون الاتصالية الجيدة ناتجة عن استثمار جيد معتمد على الصور ، فالنجاح فى الاتصالية رهن بالنجاح فى الاستثمار •

وتخضع هـذه المرحلة ، الاستثمار المعتمد على الصور ، لضرورات ثلاث :
١ ـ أن يصل المدرس بالدارسين الى توظيف منوع وغنى الى درجة كبيرة للمكتسبات السابقة •

٢ ـ أن يتخلص الدارسون نوعا ما من تقمص شخصيات الحوارات التى حفظوها عن ظهر قلب •

٣ ـ هـذه المرحلة وسيلة لكشف وتقـويم حالات التقابل الدلالى والنحوى مع اللغة الأم من ناحية ، ومع الصيغ والتعبيرات السابقة من ناحية أخرى •

هـذه الضرورات الثلاث يجب أن يجعلها المدرس نصب عينيه لكى يراعيها فى آن واحـد عند استثمار الصورة • ولكن ضرورة عرض الموضوع وايضاحه تحتم علينا أن نجزىء ما يوحـده التدريس ، ونبين كيف أن هـذه الضرورات النظرية المجردة تلتحم وتتماسك أثناء عملية التدريس •

١ ـ الاستثمار والتوظيف :

ليس المقصود بالاستثمار الوصول بالدارسين الى توظيف المفردات التى تعلموها فى الدروس السابقة داخـل تراكيب الدرس الحالى عن طريق الابدال ، فالتوظيف يجب أن يكون أكثر طموحا ، اذ يجب أن يستنفد كل امكانيات الدارسين فى تنويع الجمـل وتشكيلها باستعمال المفردات المعروفـة والقواعـد المكتسبة والمواقف التى تعلموها وتنفيذ ذلك بانتظام يزيد من عـدد الجمل التى ينتجهـا الدارسون الى حـد كبير :

ولنأخذ ، كمثل ، صورة فى درس سابق يصاحبها هـذا السؤال فى الحوار :

المدرس : أين تعلمت اللغـة العربية ؟

هـذا السؤال يمكن أن يجيب عليه الدارسون اجابات مختلفة على النحو التـالى :

الدارسـون :

١ — تعلمت اللغة العربية فى الرياض .

٢ — تعلمت اللغة العربية فى المملكة العربية السعودية .

٣ — تعلمت اللغة العربية فى معهد اللغة العربية .

٤ — تعلمت اللغة العربية فى معهد اللغة العربية بالرياض .

وفى هـذه الاجابات توظيف لمكتسبات سابقة ومفردات الدرس الجديدة .

ويحاول المدرس أن يحث الدارسين على الانتاج والتنويع بقـدر ما تسمح به اللغة الجـديدة كاجابات على السؤال .

اذن التوظيف هنا يعنى توظيف مفردات الدرس فى مواقف الدرس ، وكذلك توظيف مفردات مكتسبة سابقا ، تنويعات صرفية فى الانتقال من « تعلمت » : الى « تعلمت » وتنويعات نحـوية فى استعمال المضاف والمضاف اليه والنعت والمنعـوت .

وفى مثل هـذه الحالة يمكن للمدرس أن ينتقل مباشرة الى صورة أخرى فى نفس الدرس يجـدها فرصة لتوجيه هـذه المجموعة من الأسئلة :

— هـل كتبت الدرس ؟

— أين كتبت الدرس ؟

ـ هـل كتبت الدرس فى الفصل ؟

ـ متى كتبت الدرس ؟

ـ هـل كتبت الدرس فى المساء ؟

فى الحالة الأولى يواجه المدرس جميع الاجابات الممكنة من الدارسين وهى صورة لمعلوماتهم ، ويوجـه سؤالا ، أما فى الحالة الثانية فهو يوجه سلسلة من الأسئلة موظفا فى ذلك مفردات وتراكيب الدرس الحالى ، ولكنه يستعمل كذلك مفردات وتراكيب سبقت دراستها • اذن فهو يقوم بعملية دمج أو مزج بين المكتسبات السابقة وما يتم اكتسابه فى الدرس الحالى ، وهـذا الدمج فى أسئلة المدرس يهـدف الى تحقيق دمج آخر من جانب الدارسين فى اجاباتهم • وهنا يتقبل المدرس جميع الاجابات المختلفة باللغة الجديدة ، حتى ما لم يعمل له حسابا فى تحضيره • وشيئا فشيئا ، يتحقق نوع من التنشيط أو الاحياء للمواقف التى من بها الدارسون فى الدروس السابقة فى حـدود درسين أو ثلاثة ، ويحاول الدارسون من جانبهم تكوين جمل جـديدة ممـا يساعدهم على الاتقان فى فهم معانى المفردات والتراكيب التى يعرفونها •

وهـذا الأسلوب يعتبر أكثر مرونة وأكثر تحررا من الأسلوب الأول ، ولكنه أيضا أقـل دقـة ، فهو أقـل من الأول فى تحـديد مجال التعبير عنـد الدارسين ، ومن ناحية أخرى ، يجعلهم يثقـون أكثر من اللازم فى قـدراتهم على الابداع مما يخشى معه الحصول • على اجابات هزيلة ، لذلك فعلى المدرس أن يختار أسلوبه حسب أفضل الاستراتيجيات ، أى حسب موهبته الشخصية ومواهب تلاميذه ، فاذا كان الفصل يتسم بالحيوية ويميل الى التغيير واللعب بالألفاظ ، فعلى المدرس أن يتبع أسلوب الأسئلة المفتوحة ، أما اذا كان الدارسون من النوع المنطوى على نفسه ، فمن الأفضل اتباع أسلوب الاجابات المعـدة خشية زيادة هـذه الانطوائية عندهم •

وطبيعى أنه من الممكن المزج بين هــذين الأسلوبين •

ولا شك أن اعادة التوظيف أو اعادة الاستعمال فى مرحلة الاستثمار لا تعنى مراجعة بالمعنى التقليدى للكلمة ، فالمفردات والتراكيب التى يوظفها الدارسون فى الاستثمار يوظفونها فى مواقف مختلفة عن تلك التى قابلوها فيها أول مرة • انهم لا يراجعون لكى يحفظوا عن ظهر قلب ، وانما يوظفون من جــديد لكى يجيدوا التعبير عن أنفسهم بشكل أفضل وأسلم •

واعادة التوظيف هــذه لا يمكن أن تتم بطريقة جزافية عشوائية ، فالأفضل ألا يبتعد المدرس أكثر من اللازم عن الموقف الذى تعرضه الصورة موضــوع المناقشة ، ولكن من الواجب أيضا أن يحقق الالتزام بالتقــدم الداخلى ، فيفضل عــدم تناول أو معالجة تركيب جــديد فى الدرس الجــديد الا اذا وصلنا الى الصورة التى تصاحبه • وأخيرا فان اختيار الصور المطلوب استثمارها لابد أن يقــوم على الربط بينها حتى يشكل استثمار الصور كلا متكاملا وليس صورا أو عبارات متفرقة •

كذلك فبالاضافة الى هــذا التقــدم الداخلى ، يجب أن نضيف تقــدما آخر يتعلق بدرجة تقــدم الدارسين فى المقرر ، فالتوظيف الجــديد يجب أن يتقــدم جنبا الى جنب مع معلومات الدارسين ، اذ ينبغى أن يصبح أكثر اتساعا ، وأكثر ثراء وأكثر تنوعا ، ولذلك فلابد من اعطاء الحرية الكاملة لاجابات الدارسين، فيجب أن يتمكن كل منهم من التعبير ، ولو بطريقة غريبة ، عن رأيه فى الموقف بما يملك من وسائل •

٢ — التخلص من شخوص الحوار :

المعروف أن الشرح والاستظهار يساعدان الدارس فى أن يربط بين الموقف الذى تعرضه الصورة وبين عبارة جــديدة باللغة الجــديدة ، أما الاتصالية

فهى تستهدف أن ينتج الدارس فى مواقف مشابهة عــدة عبارات تبعا لـــا يريد أن يقول • ولا يمكن أن ننتقل من حالة « الموقف/العبارة » الى حالة « الموقف/عــدة عبارات » دون احتياطات معينة ودون تدرج معين : فالشرح المعتمد على الصور خطوة أولى نحـــو حرية أكبر فى تأويل الموقف ، ويجب أن نصل بالدارس الى درجة تغيير رأيه ازاء الموقف وابداء آراء أخرى •

وتغيير الرأى هــذا يتم بمساعدة اعادة التوظيف ، الا أنه يتبع أساليب مختلفة •

فحتى مرحلة الاستثمار ، كنا نقول للدارس : أنت فلان الذى فى القصـــة أو الحوار ، فتحــدث بلسانه • أما الآن فالدارس أصبح مشاهدا ، ولم يعــد مضطرا الى تقمص شخصية أخرى ويقول « أنا أو أنت » لكنه الآن يستطيع أن يحتفظ بشخصيته ويتحــدث عن القصة أو الحوار مستعملا ضمير الغائب ، وأى تعلم للغة الأجنبية لابد أن يمر باستيعاب وتمثل الصيغ « الشخصية » فى اللغــة والصيغ « الموضوعية » يجب على الدارس أن يتعلم كيف يتحــدث عن نفسه وكيف يتحــدث عن غيره وهما شيئان مختلفان •

وفى الطرق التعليمية التى تعتمد على الحوار فى الموقف ، فان الانتقال الى التعبير بضمير الغائب شىء ضرورى بالنسبة للاستثمار • وهــذا الانتقـــال لا يفترض بالضرورة ما يطلق عليه اللغويون « الأسلوب غير المباشر » الذى يعود الدارس على الانتقال من التعبير عن نفسه باستعمال ضمير المتكلم الى التعبير عن الغير باستعمال ضمير الغائب (أنا ←── هــو) • ان هــذا التغيير من « أنا » الى « هــو » الذى يبدو هنا سهلا ، يغير فى الواقع نظرة الدارس بالنسبة للشخص الثالث ومايعمله ، فاستعماله للضمير « هــو » يفصل ويباعــد بين ما يقوله وبين ما « هــو فعلا » ، ويفضل هــذا الفصــل أو الانفصال ، يستطيع حينما يملك الوسائل اللغوية اللازمة أن يعبر عن رأيه ومشاعره وانطباعاته بالنسبة للأشخاص الآخرين الذين لا يزيدون بالنسبة لـــه عن كونهم « هم » أو « هـــن » •

ان الأسلوب غير المباشر هــو نقــل لحــديث شخص آخر ، ولا يوجــد فى شانه هــذا الفصل أو التباعــد الذى يجريه الدارس بالنسبة لمــا تفعــله شخصيات الحوار ، وانما بالنسبة لمــا تقوله أو قالته الشخصيات ، ان الاستثمار المعتمد على الصور يساعد الدارسين فى التقــدم شيئا فشيئا فى استعمالات هذا الأسلوب غير المباشر ابتداء من « هــو يقول : ان ••• » حتى « هــو يسأل اذا » تبعا لدرجة التعقيد والتنويع الخاصة بالصرف والنحو والتى يستلزمها الانتقال من استعمال « أنا وأنت » الى استعمال « هــو » ويجب أن نلاحظ أن جميع العبارات لا تخضع لمثل هــذا التحويل ، فهناك عبارات مستعملة بالفعل مع ضمير الغائب ويخشى أن تقــود الى تراكيب من مثل : « هــو يقول انه قال له انهم قالوا له ••• » كما يصعب هــذا التحويل أيضا مع العبارات المبتورة ففى مثل هــذه الحالة يجب صياغة الجملة كاملة •

وهناك طرق أخرى غير الانتقال الى استعمال ضمير الغائب لتحقيق الفصل أو الانتقال بين العبارات والموقف ، ففى كل مرة يوظف فيها المدرس أو الدارس عنصرا ، وليكن تركيبا أو لفظا ، سبقت دراسته وحفظه فى موقف يختلف عن الموقف الذى يوظف فيه ، تنشأ بين هــذا العنصر والموقف الجــديد عــلاقة جــديدة يصبح بفضلها هــذا العنصر أقــل ارتباطا بالموقف الذى قابل فيه الدارس هــذا العنصر لأول مرة ، ولنأخــذ مثالا حول كلمة « أيضا » ولنفترض أن هــذه الكلمة سبقت دراستها فى هــذا الجزء من الحوار •

— ماذا تشرب يا مصطفى ؟

— أشرب قهــوة •

— وأنت يا محمــود ؟

— أشرب قهــوة أيضا •

فى هـذه الصورة نفسها يمكن أن نستعمل كلمة « أيضا » فى سياق مختلف :

ـ مصطفى مسلم وأنت يا محمـود ؟

ـ أنا مسلم أيضـا •

وقـد يضيف المدرس سياقا جـديدا فى موقف جـديد تمرينا للطلاب على كلمة « أيضا » مثل :

المدرس : من يتكلم اللغة العربية ؟

مصطفى : أنا أتكلم اللغة العربية •

محمود : وأنا أيضا أتكلم اللغة العربية •

وهكذا تزداد معرفة الطلاب بكلمة « أيضا » واستعمالاتها دون الارتبـاط بالموقف الأول الذى ظهرت فيه لأول مرة •

وهكذا •• وبفضل تعـدد السياقات والمواقف يتمكن الدارس من أن يتقن فهم معنى اللفظ المستعمل ، ويتعلم استعماله فى اطار غير اطار الحوار ، ومـع أشخاص غير أشخاص الحوار الذى سمعه فيه أول مرة •

يتعلم الدارس أن هـذا اللفظ لا يستعمل للتعبير عن المـاديات وحسب ، وانما يستعمل أيضا للمفاهيم المعنوية والأخلاقية والنفسية ، وبذلك لم يعـد اللفظ قاصرا على موقف محـدد •

٢ ـ مشكلات القواعـد فى الاستثمار المعتمد على الصورة :

سبق أن قلنا أن الاستثمار المعتمد على الصور هو بداية لاستثمار القواعـد وجانبه « الاستثمارى » والحرية النسبية لرد فعل الدارس حيـاله يعبنان على تحـديد ماهيته والطريقة التى نتناوله بها •

يمكن للمدرس أن يبدأ بعمل جرد لتراكيب الدرس التى ينوى التمرين على جانب القواعد فيها ، وليكن حصيلة الجرد هذه القائمة :

— السؤال بالفعل : أين تسكن ؟

— السؤال بـ ـ ـ : فى أى . . ؟

— الظروف : داخل — خلف — أمام .

هذه التراكيب يختبرها المدرس فى مرحلة الاستثمار المعتمد على الصور من خلال الصورة التى تحث الدارسين على استعمالها ، ولا يطيل المدرس بل يكفى محاولة أو اثنتان لكى يعرف التركيب الذى يتضمن أكبر قدر من الصعوبة للدارسين ، أو لدارس معين ، حسب نوعيات الدارسين وحسب انتسابهم الى جنسية واحدة أو أكثر . وفى مثل هذه الحالة من المحتمل أن ما يكون صعبا لدارس لا يكون كذلك بالنسبة لدارس آخر ، وخطأ كمثل : « أنا أسكن فى المدينة الرياض » ، دليل على تقابل مع تراكيب اللغة الأم ، فاذا وجد المدرس صعوبة فى التقويم فمن الأفضل اعداد تمرين خاص باستثمار القواعد يدور حول هذه النقطة والاهتمام بالدارس الذى ارتكب هذا الخطأ ، أما اذا لم يكن الخطأ جسيما ، فيمكن أن يطلب المدرس من الدارس مراجعة تمرين معين فى المختبر يدور حول التركيب الذى لم يستوعبه جيدا .

وبذلك يستطيع المدرس أن يعرف المهم من الثانوى فى قائمة التراكيب التى ينوى التمرين عليها ، وبالنسبة للتراكيب التى يرى أنها مفيدة فى الاستثمار يعرف من الذى سيعتمد عليه من الطلاب فى اطلاق شرارة التمرين الاستثمارى حول القاعدة ، ومن الذى سيطيل الوقوف عنده ويوليه أكبر قدر من الاهتمام ، ومن هذه الزاوية يصبح الاستثمار المعتمد على الصور نوعا من التوجيه أو الارشاد لاستثمار القواعد كما يساعد على تفادى التقدم فى

استثمار القواعـد ببطء وتعثر . كذلك بأن هـذا الاستثمار هـو الضوء الذى يتم فيه اختيار التراكيب الهامة حتى لا نجعل الدارسين يستثمرون ما يحتاجون ومالا يحتاجون الى استثماره .

كذلك فان الاستثمار المعتمد على الصور هـو المرحلة التى يكتشف فيهـا المدرس ما اذا كانت المكتسبات الجديدة قـد أدت الى ازاحة أو طمس المعلومات السابقة أم لا ، اذا كان تعبيران متشابهان فى النطـق لم يلتبسا فى الاستعمال (أشرب شايا/أشرب شيئا) أو بالعكس اذا كان تعبيران متعادلان فى المعنى حدث تمييز كبير بينهما (ركب الحافلة/استقل الحافة ، خلف/وراء).

وفى بداية الدورات تكون التقابلات المرتبطة بأصوات التعبيرات هى التى تحتاج الى تمرينات لكشفها ، لأن المفردات والقواعـد المكتسبة فى هـذه الفترة لا تكون كافية للتمييز بين المعانى المختلفة .

والان كيف يمكن معالجة هـذه الحالات ؟

بالنسبة لعبارتى : أشرب شايا وأشرب شيئا :

يمكن عمـل التمرين الآتى :

المدرس : ماذا تشرب فى الصباح ؟

الدارس : أشرب شـايا .

المدرس : ماذا ترى على السبورة ؟

الدارس : لا أرى شـيئا .

ويمكن الاستمرار في هذا التمرين باستعمال « اشترى » و « على الجدار » •

المدرس : ماذا تشترى ؟

الدارس : أشترى شـــايا •

المدرس : ماذا ترى على الجـــدار ؟

الدارس : لا أرى شـــيئا •

ومما ينصح به أن يعود المدرس من آن لآخر خلال الدرس الى النقطة نفسها التى تمثل صعوبة معينة ، بدلا من أن يطيل الوقوف عندها مرة واحـــدة ويرهق الدارســـــين •

وهـــذا تمرين آخر لمعالجة المضاف اليه ، يمكن التمرين عليه من خـــلال صورتين : صورة تعرض كتابا مثلا وأخرى تعرض طالبا يحمل كتابا •

المدرس : ما هـــذا ؟

الدارس : هـــذا كتاب •

المدرس : ما هـــذا ؟

الدارس : هـــذا كتاب الطالب •

وفائدة هـــذا التمرين أن الدارس يجـــد نفسه فى موقف بالنسبة للمضاف اليه كما أن الاختلاف فى المعنى مجسم أمامه ، فما كان مجرد كتاب أصبح كتاب الطالب وليس كتابا ، بل كتاب هـــذا الطالب بالذات •

وهكذا نرى أن المدرس يمكنه بلا شعور أن ينتقل من الاستثمار المعتمد على الصور الى استثمار القواعــد المحض ، الفارق ، اذا كان هناك فارق ، هو أن المدرس والدارس فى الاستثمار المعتمد على الصور لا يزالان فى الموقف الكلى للدرس ، فى حين أنهما فى استثمار القواعــد يخرجان من الموقف شيئا فشيئا ، ولكن على أية حال، فان أسس تمرين القواعــد يمكن استخلاصها منذ بداية الاستثمار ، وفى ذلك كسب وتوفير للوقت •

من الواضح أن تمييزنا بين اعادة التوظيف والانفصال والقواعــد ليس سوى تمييز نظرى ، ففى الواقع الحى للفصل وازاء نفس الصورة ، يقوم المدرس والدارسون بعمل اعادة توظيف وتمــارين قواعــــد ، وبسبب هــذا التوظيف وتمرين القواعــد ينفصلون أو يخرجون من موقف الدرس ، اذن فهذه النوعيات الثلاث مرتبطة ومعتمدة على مستوى التطبيق العملى ، بل ان من الصعب التمييز بينها ، ولهــذا السبب اخترنا أمثلة تناسب كل نوعية من النوعيات الثلاث ، بدلا من أن نعرض الاستثمار المعتمد على الصور كاملا بكل تفاصيله •

٧ — تنشيط القواعــد فى مرحلة الاستثمار

الاستثمار آخر مرحلة فى التدريس بالطرق السمعية البصرية ، ويمكن تقسيمه الى ثلاث خطوات هى بالترتيب الزمنى : الاستثمار المعتمد على الصور ، ثم الاستثمار أو الانعاش الخاص بالقواعــد ، وبعــد الاتصالية ، وسنحاول هنا ان نشرح الخطوة الرئيسية فى الاستثمار وهى تنشيط القواعــد أو انعاش القواعــد • والأمثلة التى نعرضها هنا يمكن أن تقــود الى وضع أسلوب تربوى لهــذه الخطوة الجوهرية يمكن تطبيقه مع التنويع ، على أى طريقة سمعية بصرية ، بشرط ألا يقتصر هــذا التنشيط أو الانعاش على التعليم الآلى ، مــع تغيير الصيغ والتراكيب •

فالآلية فى استثمار التراكيب ليست أكثر من مدخــل الى عمليــة الاتصال والتفــــاهم •

لم يعــد الهــدف هنا هــو حث الدارس على التحــدث عن الصور ، وانما مساعدته على توظيف التراكيب الجــديدة التى يعرضها الحوار الرئيسى ، وذلك بصور منتظمة ومدروسة ، وعلى ذلك فان أول مهمة للمدرس هى حصر الصيغ التى ينوى استثمارها قبل أن يبث فيها الحياة كعبارات فى حــوار ، فالواقع أنه اذا كان على الدارس أن يتعلم كيف يوظف وينوع هذه الصيغ ، فان من الضرورى أيضا أن يقوم بذلك انطلاقا من مواقف طبيعية يتم اختيارها من المقرر أو من خارجه ، ولكن كيف يتحقق المدرس من فهم الدارسين لتركيب معين واستيعابهم لــــه ؟

من غير الممكن أن نختبر فهم الدارسين لصيغة معينة الا من خلال قيامهم باستعمال هــذه الصيغة فى جمل أخرى ، ان استيعاب الدارس لصيغة معينة يتحقق حينما يجيد الدارس استعمالها والتنويع فى هــذا الاستعمال عن ادراك ووعى •

ن استثمار القواعـد خطوة صعبة وحساسة فى تعليم اللغات ونجاحها مرهون بالحس التربوى والتعليمى الذى يتمتع به المدرس ، وكثيرا ما يهمل المدرسون فى مطلع حياتهم العملية هـذه الخطوة الهامة من الاستثمار ، وبعـد ذلك اذا أدرك المدرس نقاط الضعف من خلال الاستثمار المعتمد على الصـور ، والاستثمار بغير الصور فانه غالبا ما يقع فى مبالغات التدريبات النمطية وآليتها ، ويصبح أشبه بالمسجل الذى يوزع المثيرات والحوافز على الدارسين ، وبذلك ينسى أول وظيفة للغـة ، كأداة للتفاهم والاتصال ، فى سـبيل آلية التراكيب والصـيغ •

ولعل عبارة استثمار القواعـد اذا لم يشرح المقصود منها ، تقـود المدرس الى أن يجعل من هـذه الخطوة مرحلة لتدريبات التراكيب والأنماط ، داخـل المختبر أو فى الفصل •

أن تدريبات التراكيب والأنماط لا يجب أن تحل محل توظيف صيغ القواعد وممارستها داخل الفصل ، بل على العكس يجب أن تقود اليها •

١ — لمـاذا يعمل انعاش القواعـد ؟

١/١ :

يمكن أن نعرف مرحلة استثمار القواعـد بأنها مرحـلة تنـويع الصيغ والتراكيب ، وهـذا يكون :

— اما بالتنويعات الصرفية والنحوية (تصريف أفعال — ضمائر ••• الخ)

— واما بالتنويع فى المواقف دون تغيير الصيغة نفسها •

ولكن قبـل ذلك ، فى مرحـلة الاستثمار المعتمد على الصـور ، تخلص الدارسون ، الى حـد ما ، من شخصيات الحوار ومواقفه مع محاولة دمـج

المكتسبات الجـديدة بالسابقة ، والمدرس من جانبه قام بحصر نقاط الضعف عند بعض الدارسين وكشف الأخطاء الخاصة بالمعنى والتقابل الدلالى والنحوى مع المكتسبات السابقة ولغته الأم • وما يجب عليه الآن هـو أن يقوم بتوضيح ما يحتاج الى ايضاح ، وتحقيق المعايشة بين الجـديد والقـديم وتقـويمه ودعم ما يمكن أن يكون قـد طمس مع الوقت ، فكيف يتصرف ؟

من خلال تنويعـات فى التراكيب والمواقف يسـاعد المدرس الدارس على ادراك الاحتمالات والامكانيات التى تعطيها له هـذه المكتسبات الجـديدة لكى يصوغ منها عبارات أخرى ، ليس بالرجوع الى صورة فى الحوار أو الموقف أو الشخصيات ، وانما بالتركيز على توظيف صيغة لغوية معينة ، وليس من الضرورى أن يدرك الدارس هـذا الفارق • ان تنشيط القواعـد يمثل المنطلق الضرورى ، والذى لا غنى عنه نحو المرحلة الأخيرة فى الدرس التى يتمكن فيها الدارس من التحـدث « بحرية » وهى التى نطلق عليها مرحلة الاتصالية ، فبـدون أسس نحوية قـوية ، لا مجال للاستقلالية الكلامية ، ففى هـذه الحالة اما أن يظـل الدارس أبكم لا يقول شيئا ، واما أن يتكلم ولكن بصورة تخيب أمل المدرس •

ان اهمال استثمار القواعـد هـو المسئول عن الأخطاء التى تتراكم فى نهاية المستوى الأول من دورات تعليم اللغات •

٢/١ :

والمطلوب هـو تدريس القواعـد بصـورة ضـمنية ، ولكن ليس ذلك وحسب ، ان المطلوب بالذات هـو تدريس القواعـد فى مواقف ، فلا ينبغى توظيف واستعمال التراكيب والصيغ بأية حال خارج العبارات الطبيعية فى المواقف الواقعية • أما أن نطلب من الدارس أن يستمع ويكرر عبارات متفرقة لا رابط بينها مثل : أحمد : هـو يسافر ، ليلى ، هى تسافر ، أحمد وليـلى ، هما يسافران • فهـذا نوع من تدريس القواعـد بطريقة غير مباشرة ، ولكن أين الموقف ؟

أى : استمع وأجب كما فى المثال :

الجامعة : أمام الجامعة .

المعهـد : أمام المعهد .

المدرسة : أمام المدرسة .

وهــكذا .

معنى ذلك أننا نسينا الفصل كمجموعة من الناس يجب النظر اليهم باعتبارهم شبكة حية للتفاهم والاتصال ، فلماذا نوجـه اليهم تعليمات مصطنعة مثل : استمع — أجب بنعم — أجب بلا — حول فى المـاضى — ضع سؤالا فى النفى ... الخ فى حـين يكفى أن نختار الأسئلة حسب التمرين الذى نريد التدريب عليـه .

كذلك فان الفصل يتكون من أفراد يجب أن نحترم شخصية كل منهم ، أما أن يوجه المدرس الى أحـدهم أسئلة من هـذا القبيل : « هـل شربت لبنا فى الصباح ؟ » والدارس لم يتعلم الاجابة باستعمال « لم » فسيضطر الى الاجابة بنعم ، فى حـين أنه لم يشرب اللبن ولا يحبه . ان من الأفضل ارجاء الأسـئلة الشخصية الى نهاية التمرين حتى يتاح للدارس امكانية اختيار الاجابة ، وكذلك الوسائل اللغوية التى يجيب بها دون تعثر ، وفى بداية التمرين نكتفى باستعمال المواقف الواردة فى الدرس .

ماذا شرب أحمد فى الصباح ؟

وبالنسبة للنفى :
هـل شرب أحمد عصيرا ؟

وفى الفصل يستطيع المدرس بسهولة تنشيط الدارسين وتشجيعهم على تبادل العبارات فيما بينهم .

المدرس : ماذا شرب مصطفى هـذا الصباح ؟

طالب ١ : لا أعـرف .

المدرس : أسأل مصطفى ماذا شرب هـذا الصباح .

طالب ٢ : هـل شربت الشاى ؟

طالب ٣ : لا ، لم أشرب الشاى .

المدرس : ماذا يقـول ؟

طالب ٤ : يقول أنه لم يشرب الشاى .

المدرس : اذن ماذا شرب ؟

طالب ٥ : ماذا شربت ؟

كما يمكن استعمال هـذا الاطار أيضا مع زمن المستقبل واستعمال ضمائر الرفع المنفصلة .

ويستمر الدارسون فى توجيه الأسئلة ، والاجابة عليها فيما بينهم ، والمدرس هـو الذي يطلق الشرارة بخصوص كل صيغة أو تركيب ، وبذلك يبدأ الحوار بين الدارسين ، وبعـد ذلك يقـوم المدرس بانعاش التمرين من آن لآخر ، بسؤال مباشر أو غير مباشر ، ويوجه التمرين نحـو مواقف أخرى ويحاول أن يشرك الدارسين المترددين أو الخجولين ، وهـو يعتمد على الدارسين المتقدمين فى توجيه الأسئلة ، وهـو يجيب اذا سئل ، لأنه أيضا فرد فى المجموعة .

٢ ــ اختيار التراكيب التى يتم استثمارها :

ماذا يجب أن نستثمر ؟ أولا : المكتسبات الجــديدة ، ولكن ليس جميعها •
ولكى يختار المدرس الصيغ التى يستثمرها يعتمد على ثلاثة مقاييس :

٢/١ :

بالنسبة للصيغ الجــديدة ، هناك بعض الصيغ النحوية التى تظهر فى الحوارات قبــل أن يحين وقت استثمارها ، فمثل هــذه الصيغ يكفى تناولهــا بصفة كلية وسريعة انتظارا لاستثمارها فيما بعــد •

وفى مقابل ذلك ، هناك من الصيغ ما يجب استثمارها على الفــور حــين ظهورها لأول مرة ، لأنها تكون على مستوى الدرس أو لأننا لن نصادفها بعــد ذلك مع أنها هامة ، وهــذا يعنى أنه لابد أن يكون لدى المدرس تصور كامل لتدرج الدروس •

٢/٢ :

فى داخل الدرس الواحــد يختلف استثمار الحــوار عن استثمار النمط ، ففى الغالب يأتى عرض الصيغة اللغوية التى يدور حولها النمط بشكل كلى داخل الحوار ، فلا داعى لاستثمارها فى ذلك الوقت •

* استثمار النمط يتركز بصفة خاصة حــول نقطة أو نقطتين ، اما تنشيط القواعــد فى الحوار فيشمل فى الغــالب تنغيمات وعبــارات جاهزة وتراكيب استفهامية أو تراكيب للاجابة ، جنبا الى جنب مع صيغ من القواعــد المحض •

* ومن ناحية أخرى ولأسباب تربوية ، لا يلتزم المدرس فى الاستثمار بترتيب ظهور الصيغ فى النص الأساسى •

: ٣/٢

هـذان المعياران السابقان يحـددان طريقة حصر الصيغ المراد استثمارها وخلال سير الدرس يخضع هـذا الاختيار أيضا لدرجـة تقـدم الدارسـين أنفسـهم •

واذا حـدث خـلال الاستثمار المعتمد على الصورة ، أن لاحظ المدرس أن بعض الصيغ اللغوية قـد استوعبها الدارسون بما فيه الكفاية ، فلا داعى للوقوف عندها طويلا ، بل يحسن اختصار التمرين ، أما اذا لاحظ المدرس نقاط ضـعف عند بعض الدارسين أو صعوبة فى توظيف بعض التراكيب الخاصـة بدروس سابقة ، فلا يجب أن يتردد فى ارتجال بعض التمارين التى ينفـذها قبل التمارين التى قام باعـدادها للدرس •

٣ ــ التقـدم اللغوى والاستراتيجية التربوية :

: ١/٣

ان ضرورة التقـدم اللغوى الدقيق يضطر المدرس الى وضـع خطـة للاستثمار تبعا لمقاييس لغوية ، فلابد أن يأخـذ فى الاعتبار :

- أهمية الجانب الصوتى أو الشفوى عند نطق العبارات المستثمرة •
- شيوع التراكيب أو فائدتها •
- حـدود استعمال الصيغ التى يستثمرها •

غير أن التقـدم اللغوى ليس سوى الهيكل الذى يدور داخله الاستثمار ، فأهم وأصعب ما فى الموضوع هـو بث الحياة فى هـذه الصيغ والتراكيب داخل مواقف حوارية ، وبث الحياة فى الدارسين مع الأخـذ فى الاعتبار نقاط الضعف التى تواجـه كلا منهم •

٢/٣ :

كذلك فان وضع مواقف خارج المقرر عملية ليست باليسيرة ، الا أن اطلاق التمرين يكون سهلا اذا لجأ المدرس الى استعادة موقف الدرس بعرض الصورة المصاحبة للصيغة اللغوية موضوع الدراسة •

وتختلف استراتيجية التعليم تبعا لتدريس تركيب كلى أو الصيغ المختلفة لتركيب واحـــد داخل العبارة •

وفى أغلب الأحيان تتعقد الاستراتيجية لأن على المدرس أن يأخـذ فى الاعتبار وفى آن واحـــد الآتى :

— التقـــدم اللغوى (كما سبق فى ١/٣) •
— تقـــدم المواقف •
— التقـــدم التربوى (مراعاة الفروق الفردية ومشكلات كل طالب) •

والحقيقة أن تحرك المدرس يعود الى حـــد كبير الى نوع العلاقة بين المدرس والدارسين ، ويجب على المدرس أن يحسن استغلال زعمـــاء الفصـــل ويشجع المترددين فى المشاركة •

وأخيرا ما هى السرعة أو الايقاع المطلوب فى هـــذه التمرينات ؟

هـــذا يعود الى حـــد كبير ، الى حركية المدرس ، وحماسة الدارسين ، وقـــد يبدو تنشيط القواعـــد مثار ضيق الدارسين فليس هناك صور مثيرة ، بل المدرس وحـــده ، والدارسون لم يأخـــذوا حريتهم بعـــد •

ان هـــذه الفترة من مرحلة الاستثمار تبدو صعبة وقليلة الثمار ومع ذلك فان الدارسين يتقبلونها ، ويقبلون عليها ويقـــدرون ما تتسم به من حزم ودقة ، وسرعان ما ينخرطون فى اللعبة لأنهم يشعرون بفائدتها • ومن الضرورى ادراك دور التراكيب فى الوصول الى مرحلة التعبير الحر ، واذا ما مرت هـــذه الفترة الحاسمة بنجاح ، أصبحت الوسيلة المثلى للوصول بالدارسين الى « الاستقلالية الكلاميـــة » •

٨ — الانتقال من تعليم القواعد الى الاتصالية

ليست مرحلة الاتصالية هى نهاية الدرس ، انما هى الغاية من ورائه ، فهى المرحلة التى تسبق الاتصال الشفوى التلقائى غير المنهجى .

فالشرح والتقويم الصوتى والاستظهار والاستثمار المعتمد على الصور وانعاش القواعد كلها مراحل طويلة من التعليم التحضيرى الذى يعد لهذه اللحظة التى يدرك فيها الدارس أنه أصبح يمتلك نوعا من « الاستقلالية الكلامية » باللغة الجديدة . والاستقلالية الكلامية معناها أن الدارس يشعر بأنه قادر بنفسه دون الاعتماد على نصائح أو توجيهات المدرس ، ودون الاستعانة بالترجمة بأى شكل من الأشكال ، على التحكم فى اللغة الجديدة وعلى امتلاك ناصية الوظيفة الرئيسية لهذه اللغة ، وهى وظيفة الاتصال . ان مرحلة الاتصالية يجب أن تؤكد له أنه ، حتى بدون أن يعرف كل أسرار وغوامض القواعد والمفردات فى اللغة الجديدة يستطيع أن يتفاهم مع الدارسين الآخرين فى ظروف أشبه بظروف الحياة اليومية العادية ، أى فى ظروف فقدت طابع البرمجة وهو طابع التعليم خلال المراحل الأولى من الدرس حتى ولو كانت هذه الظروف ما تزال خاضعة لجو الفصل الصناعى . وهكذا لم تعد اللغة مادة الدراسة أو التبديل والتنويع تحت اشراف المدرس ، وانما أداة للتعامل والاتصال والتفاهم بين الدارسين .

١ — نحو اتصال « حقيقى » :

١/١ :

ما هى اذن هذه الوظيفة الاتصالية التى يجمع على أهميتها أغلب اللغويين ابتداء من « دى سو سور » .

لقد استعين فى تعريفها بالنظرية الاخبارية أو الاعلامية فهى « استعمال شفرة لنقل رسالة تمثل وصف خبرة أو تجربة الى وحدات دلالية ، حتى تتيح

للناس التعامل والاتصال بينهم وبين غيرهم »(١) ومن هذه النظرية أيضا استعيرت ألفاظ أخرى مثل « مرسل » و « مستقبل » ، « حل الشفرة » . وميزة هذا التعريف أنه يشرح ظاهرة الاتصال المعقدة ويساعد على تحليلها فى ألفاظ أقرب الى الموضوعية . غير أن قيمته العلمية والوظيفية لا ينبغى أن تخفى عنا ما فيه من مجاز .

فنحن نشبه عملية الاتصال بنظرية تقوم على دراسة وسائل المواصلات السلكية واللاسلكية ، فى حين أن « نظرية الاخبار أو الاعلام لا تأخذ فى الاعتبار أهمية الرسالة أو معناها بالنسبة للمستقبل ، كل ما يهمها هو نقلها فقط » ، واذا كان تشبيه « المتحدث » بالمرسل مقبولا على مستوى الشكليات ، فانه يصبح خطيرا بل ومستحيلا داخل الفصل . فالدارس ليس « مرسلا » يحدث به عطل ولا « مستقبلا » دوائره السلكية منفصلة . فى الفصل ، كما هى الحال فى أى اتصال حقيقى ، تكون الأوضاع أكثر حياة وأكثر حركية .

٢/١ :

وعلى ذلك لا نستطيع أن نعتمد على مثل هذا التعريف المجرد للاتصال . ففى مرحلة الاتصالية ، وحتى يتم الاتصال ، يجب أن يثبت الدارس وهو فى موقف من مواقف حياته اليومية أنه قادر على تفسير هذه المواقف وتأويلها ، أى قادر على أن ينتقى منها بعض عناصرها ليحولها الى رموز أو شفرة معينة مستعينا بالقواعد والمفردات التى درسها .

ونحن نعرف أن هذه الشفرة تختلف من لغة الى أخرى ، وبالذات الجانب المضمر (الذى لا يقال ، الذى لا يخضع للشفرة) ، ومع ذلك يعتمد عليها الاتصال . وعملية الفصل بين ما يخضع للشفرة وما لا يخضع لها لا تقل أهمية عن عملية الشفرة نفسها .

---

(١) أنظر
La Lingiustique, Cuide. alphabetique. Sous la direction de A. uartinet, Denoèl, Paris, p. 154.

وبمجرد الانتهاء من ترجمة الموقف ، يجب نقـله الى المستمع ، واذا كنـا نستعمل لغة الأم مع مستمع يتحـدث نفس اللغة فان الترجمة والنقل لا تسببان أية مشكلة ، فهما تتمان تلقائيا أو آليا ، وبالذات فيما يتعلق بالنقـل ، فان المتحـدث متأكد من أنه سيتم وأن ألفاظه ستفهم بالشكل الذى يريده •

والعكس يحـدث حينما نتعلم لغـة أجنبية ، فان شعورنا بالشك فى صحة الترجمة والشفرة يجعلنا نسلم الرسلة للمستمع بنوع من التخوف والتردد فى أغلب الأحيان ، ففى هـذا الموقف نشعر أننا نقوم بتجريب مزيج من الأصوات والمعانى لنرى ما اذا كان سيصلح ، بالضبط كحالنا ونحن نجرب مفتاحا لسنا على ثقـة من أنه مطابق للقفل الذى ندخله فيه ، ان اجابة المستمع أو رد الفعل الذى يصدر عنه هـو الذى يؤكد للمتكلم أن شفرته صالحة ، وهـذا ما يؤكده العالم اللغوى الشهير « دى سوسير » حينما يقول : « ليس المتحـدث هو الذى يضفى المعانى على الألفاظ التى يستعملها ، وانما هـو المستمع » واذا كان هذا الحكم يبدو غريبا بالنسبة للغة الأم ، الا أنه صادق كل الصـدق ، نفسيا ولغويا فى حالة تعلم لغة أجنبية •

٣/١ :

هـذا الاحساس لدى المتحـدث بالشك فى صحة الرسالة والتخوف الذى يسود التعامل باللغة ، هـو دليل صحة الاتصال ، ولكن اذا لاحظ الدارس أنه لا يستطيع أن يجرى الاتصال ، فكل عمله يبدو له بلا فائدة لأن الاتصالية هى استخدام اللغة كأداة للاتصال •

صحيح أن فى الشرح والاستثمار المعتمد على الصور وانعاش القواعـد ىل وفى مرحلة الاستظهار يوجـد اتصـــال ، فى الغالب بين المدرس وطالب أو أكثر ، وأحيانا بين الدارسين ، الا أن هـذا الاتصال لا يتضمن ، الا فى النادر ، طابع التشكك والتجريب الذى أشرنا اليه • يكفى أن نلاحظ أن الدارســين

لا يكادون يتحدثون الا للاجابة على سؤال من المدرس ، وحتى اذا حـدث أن قاموا بتوجيه سؤال مثل « ما هـذا ؟ » هـل يمكن أن أقول ... ؟ ، فان الاجابة تمـدهم بمعلومة جـديدة ، الا أن السؤال لم يكن بدافع الحاجة الى تجريب عملية اتصال ، فالذى يوجه السؤال واثق من أن المدرس سيجيب عليه . ان المعنى لا ينتج عن التبادل (التعامل) ولكنه خاصية من خصائص المدرس المتصرف فى الألفاظ والمعانى الخاصة باللغة الأجنبية حتى لو جعل الدارسين يتحدثون فيما بينهم ، فهو (المدرس) الذى يؤكد أن المعنى « صالح » أو « غير صالح » . صحيح أنه يصحح ويقوم ، ولكن هل هذا التقويم دليل على وجود اتصال ؟

ان الحقيقة التى لا نشك فيها هى أن الدارس طالما لم ينطق وحـده ، وبدون طويل انتظار مساعدة أو عون من المدرس أو المقرر فى عملية اتصال مع دارس آخر ، أى عمليـة نقـل للمعنى ، نقول اذا لم يتوافر ذلك ، فان مهمـة التعليم لم تكتمل . ان الاتصالية تظـل عملية مصطنعة نظرا لأن المشاركين فيها ليسوا على كفاءة كاملة ، من نظام النقل ، فهم لا يملكون منه الا أجزاء موزعـة فيما بينهم . ولكن الاتصال حى اذا كان يعـوقه الكثير من نقص المعلومات ، لا يمنع ذلك من كونه حقيقيا ، لذلك فالمرجو أن يبدأ المدرس فيه بمجرد استيعاب الدارسين للدروس الثلاثة الأولى من المقرر الذى يقـوم على الطرق السمعية البصرية .

ان الاتصال حتى ولو كان يتسم بالجزئية والتردد ، فانه يحقق التأكد من المعنى من جانب مستمع لا يعرف من اللغة أكثر من المتكلم ، فالمسئول كما يقـول المثل ليس أعلم من السائل . أما بالنسبة للمدرس الذى يستطيع أن يتحكم فى اللغة وينوع فى المعانى كما يشاء ، فاذا أراد أن يشارك فى الاتصالية ، فلا عليـه الا أن يجلس وسط الدارسين ويقوم بتمثيل لعبة الاتصال ، ولكن هـو وحـده الذى « يمثل اللعبة » لأن الواقـع أن هـذه المرحـلة التى توحى « بالتمثيل

واللعب » لم تغـد بالنسبة للدارسين تمثيلية أو لعبة تربوية ، ولكنها استعمال حقيقى واقعى وبلا قيود لوظيفة الاتصال .

بقيت مشكلة تتلخص فى أن الدارسين ، وبالذات اذا كانت تجمعهم لغة أم مشتركة ، يمكن أن يستعملوا فى اتصالهم لغـة ركيكة وذلك لأن المستقبل أو المستمع لا يستطيع أن يحكم على صحة العبارات . حينئذ يجب على المدرس ان يتدخـل ويقوم ، وهـذا من شأنه أن يعيق عمليات التجريب الخاصة بنقـل المعانى ، لذلك يفضل التقـويم الذى يقوم به الدارسون أنفسهم ، مـع أنهم لا يقومون به على الوجه المطلوب .

٢ ــ التنويــع والاتصــال :

من أسباب فشل الطرق السمعية الشفوية (الكلامية) أو الطرق المسماة آحادية التراكيب Monostructuraliotes ، وكذلك العـديد من الأساليب التعليمية التى تستعمل ما يطلق عليه بالتدريبات النمطية ، أنها تتصور اللغة على أنها مادة للتنويع والتبديل (تمرينات على الصيغ والتراكيب) أكثر من اعتبارها مادة للاتصال ، فهى تحاول بطرق مصطنعة وملتوية أن توحى بأنها ستبلغ مرحلة الاتصال . ولكن الدارس لا يجـد الفرصة للممارسة . ولا شك أن النكسة التى أصابت هـذه الطرق فى الولايات المتحدة الأمريكية ترجع الى هـذا النقص .

صحيح أن هـذه الطرق تتضمن مرحلة تسمى مرحلة « الاستثمار الحر » أو « المناقشة الجماعية » أو « المشهد التمثيلى » أو « المحادثة » الا أن هذه المرحلة نادرا ما تنفـذ ، لان الدارسين يجـدون صعوبات جمة فى التخلص مما توفره لهم تمرينات الأنماط من راحة . كما أن المدرس عندما يلاحظ الفرق الكبير بين مستوى الاتقان الكامل فى أداء الجمل فى المختبر وبين ما يصحب الاستثمار الحر من أخطاء ، يفضل أن يلغى أو يبدل هـذه المرحلة التى تعتبر بالنسبة له مخيبة للآمال ، وبالنسبة للدارسين مثبطة للهمم . فالواقع أننا لا نستطيع أن نحصل

على اتصالية جيدة الا بعد الاعـداد لها طويلا ، فيجب أن نعود الدارسين شيئا فشيئا على الخروج من دائرة المقرر ، والانتقال من عملية « التبديل والتنويع » و « التدريب » الى مرحلة « الاتصال » •

٢/٢ :

ولنحاول الآن أن نحصر بعض الصعوبات التى يشعر بها الدارس فى الانتقال من مرحلة التنويع والتبديل والتدريب الى مرحلة الاتصال : أولا ، فى تمرينات الأنماط لا تكون هناك بالمرة عملية اتصال بالمعنى الذى تعارفنا عليه ، ففى هـذه التمرينات توجـد أولا الجملة « المثير » والدارس يجيب على هـذه الجملة « المثير » ثم تأتى « الاجابة الصحيحة » من المدرس أو المسجل لتؤكد اجابة الدارس أو ترفضها • بعـد ذلك ينتقل الى جملة ثانية « مثير » من نفس تركيب الجملة الأولى لتحقيق « الآلية » و « العمومية » للتركيب • وخلال هذا التعليم يكون الدارس فى موقف سلبى بالنسبة للاجابة ، فهو لا يجتهد فى جعل مستمع يؤكد له صحة الشفرة التى استعملها ، وما اذا كان المعنى الذى يقـوله هـو ما قصد اليه ، كل ما يهتم به هـو أن تكون الأشكال « الألفاظ » التى سيق الى استعمالها تطابق النماذج التى قـدمت اليه • انه يقوم بمعادلة بين الألفاظ دون أن يهتم كثيرا بالمعانى التى تحملها الألفـاظ ، فلا أهمية فى نظره للمعنى الذى يخلعه على العبارات التى ينطقها ، فمـا دامت هـذه العبارات صحيحة على مستوى الألفاظ ، ضمنت له الطريقة أن التأويل الدلالى صحيح بالضرورة • أليست هـذه الطريقة التى يتبعها اللغويون ؟ ان هـذه العملية قصيرة النظر ، فتقـويم الألفاظ وتداولها والتعامل يحقق نتائج باهرة فى الفصل وفى المختبر وحسـب •

٣/٢ :

أما اذا وضع الدارس فى موقف اتصال حقيقى — اذا انتقل مثلا الى بلد يتحـدث اللغة التى يتعلمها — أصيب بالعجز الشبيه بعجز الدارس الذى تعلم اللغة عن طريق الترجمة ، مع اختلاف الأسباب •

ن تعوده على صياغة الأجـوبة انطلاقا من العبارات « المثير » التى تقدم اليه كل العناصر المكونة للاجابات ، هـذا التعـود يجعله أعزل تماما فى موقف حوارى حقيقى حيث يجب عليه هـو أن يعطى المثير وينتظر الاجابة • وحينما يتحتم عليه أن يجيب ، فان الاجابة التى نتوقعها لا تكون نوعا من التبديل يجريه على مفردات السؤال الموجه فمثلا فى تمرين نمطى عن الضمائر المتصلة ، وأمام طالب يقول لــه « افتح الباب » تعود أن يتصرف على نحو معين فيستعمل الضمير مع الفعل فيقول : « افتحه » هـذا ما تعود عليه ، أما حينما نقول له فى موقف حقيقى « افتح الباب » فانه لن يشعر بغرابة موقفه وتصرفه حينما يجيب بـــ « افتحه » تاركا الباب مقفولا ، واذا فرض أنه هـو الذى أراد أن يطلب فتـح الباب ، فانه لن يعرف ماذا يجب أن يقول فى هـذه الحالة : « افتح الباب » أو « افتحه » نظرا لأنه تعلم استعمال هاتين العبارتين على انهما متطابقتان • لقـد كان من الأفضل والأنفع كثيرا أن نعلمه متى يجب أن يقول « افتحه » ومتى يجب أن يقول « افتح الباب » •

صحيح أن التدريب على تنويع العبارات ضرورى ، كما أن نوعا من الالية فى استعمال التراكيب الصرفية أمر مرغوب فيه ، لكنه لا يكفى لأنه لا يعلم الدارس واقعيا على الاتصال • لذلك لا يمكن أن ننتقل مباشرة الى الاتصالية ، اذ لابد أن يسبقها اعـداد طويل ، وهـذا الاعـداد يتم خلال مرحلة الشرح والخطوات المختلفة لمرحلة الاستثمار ، هـذه الضرورة هى التى تجعـــل انعاش القواعـد يختلف كثيرا عن مجرد تمارين الأنماط ، فالدارس ، خطوة خطوة ، وفى موقف ، يتعلم خلاله الاتصال أكثر مما يتعلم التنويع والتبديل ، ولكن الدارس حتى فى هـذه المرحلة ، وهى قمـة تمكنه ، أى حينما يستعمل التركيب فى موقف خارج المقرر ، وليس مع المدرس ، وانما مـع دارس آخر ، أقول ان الدارس حتى فى هـذه الحالة ، فان ما يفجر عنده العبارة ويوجهها ليست ضرورات الموقف بقـدر ما يكون التزامه بترديد التركيب المستثمر ، فطـوال التمرين يظـل هـذا التركيب عاملا ثابتا ، والدارس يعرف أن عليـه أن يصوغ

عبارته حـــول هـــذا العامل الثابت ، فهو لا يحاول بصفة عامة أن يتحقق ممـــا اذا كانت عبارة أخرى مختلفة تماما من ناحية الألفاظ والتركيب يمكن أن تؤدى نفس المعنى ويكون لهـــا نفس الأثر عند المستمع • فى حين أن مرحلة الاتصالية هى بالذات المرحلة التى يجب على الدارس فيها أن يؤكد أن هناك عبارات كثيرة محتملة للتعبير عن المعنى الواحـــد أو الحقيقة الواحـــدة ، وأنه يمكن أن يختار منها ، وان المعنى تبعا للملابسات (الموقف والمستمع) يتم نقله الى المستمع بصورة أفضل (أى بطريقة أكثر ايجازا أو مباشرة) كأن يقول « افتحـــه » بدلا من « افتح الباب » أو ممكن تفتح ؟ أو « افتح » وهنا يكون للدارسة السابقة فى الفصل تأثير كبير فى تنوع الاختيار ، فاذا قبل المدرس فى مرحلة انعاش القواعد عـــدة اجابات للموقف الواحـــد ، سهل ذلك كثيرا الانتقال الى مرحلة الاتصالية ، ذلك أنه فى حالة تمرينات الأنماط توجـــد اجابة واحـــدة صالحة ، اما فى حالة انعاش القواعـــد فان أى اجابة يشعر المدرس أنها قريبة عليه أن يقبلها ، ففى حالة التدريب على زمن المستقبل مثلا ، لا يجـــد المدرس غضاضة اذا قال الدارس بدلا من : غـــدا سأذهب الى « مكة » اليوم ، لا أذهب الى مكة ، ولكن غدا أو « غدا أذهب الى مكة » •

٣ ــ صـــفات الاتصـــالية :

١/٣ :

المشكلة هى أن هـــذا الاتصال لا يكون فى كل حين مبعث ارتياح وقبول ، فالاتصالية تتأثر دائما بما يكتنف قاعـــة الفصل من اصطناعية وتكلف ، فهى تفتقر غالبا الى عنصر التلقائية والطواعية ، لأننا نضطر الدارسين الى الحـــديث فى الوقت الذى لا يريدون فيه الحـــديث ، لمجرد أننا نخضع لقيود العمليـــــة التعليميـــــة •

ومن ناحية أخرى ، فان الطابع الصبيانى الذى يميز المرات الأولى من الاتصالية يمكن أن يسبب الضيق أو الملل بالنسبة للدارسين الراشدين الذين يميلون الى اثراء الاتصال بجوانب سياسية أو عاطفية أو بموضوعات تخرج عن حـدود اللياقة ، وقـد يجـد البعض شيئا من التطفل فى سؤال يوجهه الى دارس على هـذا النحو : ماذا فعلت مساء أمس ؟ متى تستيقظ من النوم ؟ ماذا تفعل قبل الافطار ؟ الحقيقة أن الاتصال الحقيقى لا يكون فى أغلب الأحيان الا لمدى لحظات قصيرة ، بعيدا عن قيود العملية التعليمية وعبء الفصل • ومن ناحية أخرى فان الدارسين الذين يملكون القـدرة على الحـديث قـد لا يجدون سببا طبيعيا للاتصال فيما بينهم ، وعلى المدرس أن ينتهز مثل هـذه اللحظات ويحاول أن يخلق الضرورة التى تدفع الدارسين الى التحاور •

٢/٢ :

هناك وسيلة أخرى لتحقيق الاتصالية تعتمد على التنويع فى مادة الحديث وفى طرق اجرائه ، فيمكن أن يمزج المدرس بين نوعين من الاتصالية : الأولى نحـوية والثانية تعبيرية شخصية ، وذلك فى استثمار نفس الموقف ، فالدارسون يميلون أكثر الى التدرب من خلال لقطات قصيرة من صور الحوار أثناء مرحلة الاستثمار بتوالى عرضها الواحـدة بعـد الأخرى ، وبذلك لا يكون هناك اتصالية واحـدة حـول الدرس بكامله ، ولكن سلسلة من الاتصاليات الجزئية والمختلفة الاجراءات تبعا للهـدف من الاتصالية •

٢/٣ :

ان وضع قائمة كاملة بطرائق الاتصالية ليس الأمر اليسير •

ولكن نستطيع أن نعرض بعضها :

* يمكن عمل الاتصال عن طريق تمثيلية لغوية حـول الدرس نفسه ، ولكن المعالجة الدرامية (حيث يقوم الدارسون بتمثيل شخصيات الدرس) ليست فى

حــد ذاتها اتصالية ، انها لا تصبح كذلك الا اذا تجــاوز الطالب « التمثيل » بالمعنى المسرحى وعلى شاكلة ما يحــدث فى المسرح ، وحاول أن يؤدى دوره ويعكس عليه تصوره الشخصى أو رؤيته الخاصة للوضع الاجتماعى للشخصية وطبيعتها وصفاتها الشخصية • وهناك طريقة أخرى للاتصالية هى أن نتخيل عيد ميلاد أحــد الدارسين فى الفصل ، حيث ينتهز الزملاء الفرصة ويقــدمون اليه الهــدايا ، فاختيار الهــدية فرصة لابراز الاختلافات بين الشخصيات •

كذلك يمكن أن نطلب من الدارسين وضع حوار آخر يتلاءم مع صور الفيلم المعروض • وفى حالة تمكنهم من اللغة الى حــد ما ، يمكن أن نطلب منهم أن يتصوروا سنويا عــدة مواقف لنفس الحوار •

كما يمكن اجراء الاتصالية فى حياة الدارسين أنفسهم وهى فكرة جيدة فى حالة فصل يتكون من أجناس مختلفة ، فيقوم الدارس بوصف شقته أو منزله ، ويمكن عمل الاتصالية داخل الفصل ، فيقوم دارس برسم تخطيط لمسكن أحــد الدارسين على السبورة أو برسم السكن الذى يحلم به ، كذلك فان خريطة للعالم يمكن أن تساعد على التحــدث عن جنسيات الدارسين ومواقع بلادهم •

واتصالية أخرى يمكن أن تقوم على بعض صور أو شرائح لمدينة أو لبلد ، وتكون سببا فى الادلاء ببعض التعليقات أو فى وصف المدينة أو البلد موضوع الصورة ، ثم ان نشرة بمواعيد القطارات مثلا يمكن أن تكون مساعدا لاستعمال زمن المستقبل والتمرن عليه فى موقف ، كذلك فالسينما الصامتة أو الناطقة يمكن أن تثير الرغبة فى التعبير • ومما هــو جــدير بالذكر أن الزمن الذى تستغرقه اتصالية ما يختلف عن الزمن الذى تستغرقه اتصالية أخرى ، فالاتصال يرتبط باهتمام الدارسين وما يجرى بينهم ومن الأفضل أن يتم العمل داخــل جماعات صغيرة العــدد (٣ — ٤) حــول موضوع معين وذلك قبل مناقشته مــع جميع الدارسين ، فالتعبير أمام شخص أو شخصين يكون أجود من التعبير فى مواجهة عشرين •

وعلينا أن ننتبه الى حقيقة هامة وهى أن تنوع طرائق الاتصال يجب ألا يجعلنا نغفل عن ضرورة اجراء الاتصال فى ظروف وملابسات أبعــد ما تكون عن الاستعمال التعليمى للغة ، وبذلك لا يصبح تنوع مواقف الاتصال التى عرضنا بعضها عائقا أمام التعلم بقــدر ما يصبح شرطا جــوهريا لدعم هــذا النشـــاط •

٩ ـ الاتصالية فى مرحــلة الاستثمار

١ ـ الاتصـــالية وأهــدافها :

تبدأ هــذه الخطوة فى الوقت الذى يكف فيه المدرس عن تدريب الدارسين على تمرينات القواعــد ويعطيهم الحرية فى التعبير عن أنفسهم ، انها اللحظــة التى ننتقل فيها من ضبط الأداة الى استعمال هــذه الأداة ، وتشهد هذه اللحظة عملية قلب للموقف التعليمى ، لأن المطلوب الآن هــو أن تتاح الفرصة للدارس لكى يقول ما يريد أن يقول مستعملا الألفاظ التى يختارها من حصيلته اللغــوية أو بمعنى آخر من كفاءته •

فطوال الوقت الذى استغرقه المدرس تعلم الدارس استعمال الألفــاظ والتراكيب ، لكنه وهــو يقوم بذلك كان يقوم به فى اطارات محــددة يفرضها المقرر وهى مواقف الحوارات والأنماط من ناحية ، وتحضير المدرس من ناحية أخرى (تمرينات القواعــد) • ولكن حتى هــذه اللحظة هــل يمكن أن نقــول ان الدارس يتحــدث باللغة الجــديدة وهــو يتقمص شخصيات الحــوار ؟ ان الهــدف الأسمى هــو مفاجأة الدارس بقيامه بنفسه بتوظيف العنــاصر والأدوات التى أمضى ساعات فى تحصيلها ، وبذلك فان الموقف التعليمى أو التربوى فى هــذه المرحلة يختلف عن ذلك الذى فرضته الطريقة خلال مراحــل الشرح والاستظهار واستثمار القواعــد •

٢ ــ قيود التدريس بالطرق السمعية البصرية :

ونقصد بالقيود مجموعة الضرورات التى يجب أن تخضع لهــا المدرس والدارسون أثناء التدريس بالطرق السمعية البصرية ، وهى بمعنى آخر قواعد اللعبة التى وافقت عليهــا مجموعة الدارسين الذين يحركهم المدرس ، وكلهم يستهدفون غاية مشتركة وهى دراسة اللغة الأجنبية •

ويمكن أن نصنف هــذه القيود الى مجموعتين :

١ ــ قيود مادية وهــذه بدورها تنقسم الى :

١ ــ قيــود ادارية :

(أ) الجــداول والساعات المخصصة للتدريس والمقررات وطبيعتها من مكثفة وموسعة ، والاجازات والعطلة الصيفية والامتحانات والساعات المخصصة للمختبر ••• الخ •

(ب) قيود مادية بمعنى الكلمة : طبيعة الفصل ووضعه ، الاضاءة ، مدى توافر الأجهزة السمعية البصرية من شرائط تسجيل وأفلام •

(جـ) قيود ناتجة عن الطريقة والمقرر : طبيعة الصور ، مشكلة المحتــوى الثقــافى واللغــوى •

(د) قيود تربوية : ضرورة اتباع أسلوب معين فى التدريس ومراعــاة المستويات المختلفــة •

٢ ــ القيــود النفســية :

(أ) ردود فعل الدارسين ازاء الطريقة والمقرر والمحتوى الثقافى •

(ب) المقاومة النفسية الفردية حيال المجموعة واللغة الجـديدة ، والتقابل اللغوى على المستوى الدلالى والصوتى والتراكيبى •

(جـ) ضرورة قبول كل فرد فى المجموعة لبقية الزملاء والتراضى بينهم بالرغم من وجـود خلافات أو صراعات بين دولهم ، فدارسان من دولتين فى حالة حرب بينهما يجـدان شبه استحالة فى معايشة المجموعة والعمل فى اطارها •

(د) مشكلة الاختيار المفروض على الجميع ، فالمجموعة لا يختار أفرادها بعضهم بعضا ، وهى لا تختار المدرس ، والمدرس بدوره لا يختار المجموعة •

٣ ــ قيــود أخرى :

وهناك قيود أخرى خارجية لا داعى لحصرها تتعلق بالمناخ وموضع المعهـد ووسائل الراحة وصلاحية الأجهزة والتسجيلات والأضواء الخارجية •

٢ ــ حالة الدارسين قبيل مرحلة الاتصالية :

١ ــ بسبب القيود التى ذكرناها يكون الدارسون فى حالة تبعية شـبه كاملة للمدرس : فهو الذى يعرف كل شئ ، وهـو الذى قام بالتوجيـه منذ البداية ، وهـو الذى يحل المشكلات ، وحتى الآن ، فهو الذى كان يوجه الأسئلة أو يحث على توجيهها ، الأمر الذى لا يختلف كثيرا ، كما أن التعامل والتواصل بين الدارسين بعضهم ببعض كان ضئيلا نسبيا ، وحتى فى حالة وجوده فان تدخل المدرس كان يجعل منه الطرف الأقـوى وحتى عندما كانت مواقف التوظيف غنية حية ، فانها كانت دائما تصـدر عن المدرس ، والطالب الجيد حتى هـذه اللحظة هـو الذى كان يجيد التقليد والتمثيل •

٢ ــ والمدرس بدوره فى حالة تبعية كبيرة بالنسبة للمقرر وللطريقة ، ومن المهم أن نوضح هـذه الحالة الخاصة بالمدرس ، لأنه اذا لم ينجح المدرس نفسه

فى التخلص من هـذه التبعية ليخلق عند الدارسين تلقائية التعبير أو ليطلق عندهم تلقائية فان مرحلة الاتصـالية لن تتحقق أو سـيحل محلهـا تمرين

أو تمرينات تحمل اسمها فقط •

١/٢ :

يعتبر المدرس مرتبطا بالأجهزة ، فقـد اعتاد التعامل مع اللغة الجـديدة من خلال هـذا الوسيط الذى يتمثل فى الصوت والصورة ، ومهما كان استعماله لهـذين العنصرين ، ومهما اختلفت أساليب استعمالها من مرحلة الى أخرى ، فان هـذه الأجهزة تمثل بالنسبة للمدرس نوعا من السند أو المعين الذى يوحى اليه بالأمان والاطمئنان والثقـة ، ومن ناحية أخرى فالمدرس مقيد بوضـع الفصل الدراسى وطبيعته • وكثير من المدرسين يجـدون صعوبة فى رفع الحاجز بينهم وبين الدارسين •

٢/٢ :

كذلك فالمدرس مقيد بالتحضير والمحتوى اللغوى للدرس ، أى بالمكتسبات التى حصلها الدارسون وبالتدرج الذى ينتظم هـذا المحتوى •

٣/٢ :

وخلال مرحـلة استثمار القواعـد ، فان الأمان الذى تحققه الصـورة والصوت يتحول الى نوع من الرضا الذاتى لمـا توحى به تمارين الأنماط فى الفصل أو فى المعمل من المنطقية والانتظام ، ثم ان التقويم الفورى فى تلك المرحلة يجعل كل دارس يحصل على التقـدير الذى يستحقه • كذلك فان المدرس نفسه يمكن أن يحـد من تقـدمه اذا وجـد أنه طموح أكثر من المناسب • اذن يمكن أن نقـول انه حتى هـذه اللحظة لا يوجـد فشل من أى نوع فى الفصل ، اذ كلما تقـدم الدارسون فى مرحلة استثمار القواعـد وضبطها كلما قلت أخطاؤهم •

وهنا يمكن أن نتحـدث عن ظاهرة هروب المدرسين من الاتصالية ، فهى بالنسبة للبعض تعـلل بتوهمهم بلوغ الهـدف ، وبالنسبة لآخرين ، تفسر بمـا ينتابهم من قلق من جراء فكرة التخلى عن المعينات التى سبق أن تحـدثنا عنهـا والتى كانوا يعتمدون عليها فى التدريس •

وسنحاول أولا تحـديد صفات هـذا الهروب من خلال النظر فى البدائل التقليدية التى يلجأ اليها المدرس بدافع الشعور بعـدم الأمان ، وهى البدائل التى يقوم بها مكان الاتصالية فى حين أنها ليست كذلك ، وهى فى هـذا أشبه بالمخـدر أو المسكن الذى لا يعالج الداء • بعـد ذلك نقترح الشروط الواجب توافرها لتحقيق الاتصالية •

٤ ــ البـدائل التقليـدية :

كلنا يعرف أن التفاهم أو الاتصال يجب أن يكون حقيقيا ، وأن الدارس يجب أن يصل الى درجة معينة من الاستقلالية الكلامة ، وحتى الآن فالدارسون اديهم معلومات لغـوية معينة ، لكنهم لا يجيدون استعمالها الا بطريقة جزئية • والصعوبة التى تواجه المدرسين هى فى توظيف هـذه الكفاية الناقصة •

١ ــ أكثر التمرينات شيوعا هـو ما يطلق عليه الكثيرون اسم « **التمثيل** » حيث توزع أدوار الحوار على الدارسين الذين يقومون بأداء المشهد ، فاذا اقتصر المدرس على ذلك فان الأمر لا يعـدو أن يكون نوعا من الاستظهار •

٢ ــ وهناك تمرين آخر يقوم به البعض بنجاح كبير ، وهـو يتلخص فى سرد الدرس ، وهـو فى الحقيقة ليس أكثر من الانتقال بالدرس الى الأسلوب غير المباشر ، وهـو ما يمثل نوعا من الردة أو التراجع ، فمثل هـذا السرد قـد عمل فعلا ، وبطريقة أوسع فى مرحلة الاستثمار المعتمد على الصور • اذن ، نحن بصـدد خلط فى الأهـداف ، فاللغة بهـذه الطريقة تعامل على أنها مادة للتحليل ، وطريقة للتعبير ، لا على أنها وسيلة للاتصال •

٣ ـ والتمرين الثالث الذى يعمل غالبا فى هـذه المرحلة هـو المقارنة أو الموازنة مع حياة الدارس ، وهـو يتم بهـذه الطريقة :

اعادة استعمال تراكيب الدرس فى عمليـة موازنة بين بيئة اللغـة وبيئة الدارس : « فى السعودية يفعلون كذا ••• » و « فى بلدى نفعل كذا ••• » وهذا التحليل جيد ، ولكن بشرط ألا يتدخل المدرس فى كل لحظة ليعطله ، لأنه يريد بأى شكل توظيف الصيغة أو النموذج الوارد فى الدرس ممـا يحـدث نوعا من الردة أو التراجع ، لأن مثل هـذا العمل قـد نفـذ فى مرحلة استثمار القواعد • اننا نخرج من هـذا التحليل بقائمة من الموازنات ولكن دون ابداعية أو حياة • وهنا أيضا يلتمس المدرس الأمان فى اللجوء الى ما يعرفه والمساهمة من جانب الدارسين تكون ضئيلة ، فالدارس لا يستطيع أن يعبر عن نفسه بدون مساعدة المدرس •

هـذا العرض السلبى للبدائل مقصود ، لأننا أردنا أن ننبه الى الحـالة الراهنة التى يعيشها المدرس بالنسبة لتوهمه بخصوص مستوى الفصل ، وبالنسبة لاحجامه عن اعطاء الحرية للدارسين للتعبير عن أنفسهم خشية حـدوث الفوضى • وعلى أية حال هناك رفض شديد وغير واع من جانبـه لترك الدارسين يعيشون خارج نطاق سـلطانه •

وكذلك من المهم أن نؤكد أن هـذا العمل دقيق وحساس ، وأنه يتطلب سعة أفـق وصـدر من جانب المدرس وتمكنـا من اللغـة ومن الطريقة • لذلك فان الكثيرين لا يجرؤون على خـوض هـذه التجربة ، والطرق السمعية البصرية تلزم الصمت حيال هـذا الموضوع ، فهى تضع الاطار ولكنها لا تقـدم الطرق الفنية • ومـع ذلك فاننا سنحاول فى حـدود هـذا الاطار تقـديم بعض الاقتراحات التى ـ وان بدت غريبة ـ على التعليم فهى تساعد المدرس فى تحقيق الهـدف •

٥ ــ الاتصالية وحياة الدارسين فى الفصل :

حاولنا فيما سلف أن نحصر الصعوبات التى يصادفها المدرس فى مرحلة الاتصالية ، وهى صعوبات تتحول فى أحسم مرحلة من مراحل الدرس الى عملية هروب أو احلال بديل لا تخفى حقيقته على أحــد •

وتحليل ظواهر حياة الدارسين سيساعدنا فى تحــديد الشروط التى يجب توافرها لضمان نجاح هــذه المرحلة •

١ ــ الشرط الأول ــ هــو الجــو الذى يسود الفصل :

منذ أول يوم الدراسة يجب على المدرس أن يجعل كل فرد فى المجموعة يشعر أنه واحــد منها : نوع من البساطة والتبسط من جانب المدرس يجعــل كل دارس يحــدد موقفه من زملائه ومن المدرس •

ويكفى لتحقيق ذلك تقليد بسيط يتم فى أول الدراسة ، وهــو فى الواقع يكون موضوع الدرس الأول دائما ، اذ يقوم كل دارس بتقــديم نفسه الى المجموعة باللغة الجــديدة اسمه وموطنه وعمله وعنوانه ، هــذا فى الواقــع ليس تنفيذا لبعض النصائح التربوية بقــدر ما يجعل الدارس يدرك أن الفصل مجموعة وأنه فرد فيها ، والجميع موجودون فى هــذا المكان لهــدف واحــد هو تعلم اللغة الجــديدة ، واجراء هــذه الخطوة ضرورى لخلق جــو من الاخاء والتعاون • فى حين أن الفصل المنقسم على نفسه مع أنه يشارك فىالعمل من شرح وتكرار وتمارين فى المختبر ، الا أنه يعجز عن الاتصال ، بل يرفضه حينما يأتى وقتــه •

وفى البداية ، وبالنسبة لمعظم الفصول ، نلاحظ أن التماسك بين الدارسين يتم من خلال رابطة العمل المشترك ، لذلك كما يهتم المدرس بالعمل ، عليه أيضا أن يعمل على أن تسود العلاقات الانسانية بين الدارسين وبعضهم من ناحيــة

وبينه وبينهم من ناحية أخرى • والحقيقة أنه كلما كانت المجموعة من عناصر مختلفة وجنسيات مختلفة كلما كان الشعور بالاتصالية والحاجة اليها أكبر ، لأن أفراد المجموعة يكونون فى حاجة الى وسائل لغوية للتحـدث ، وهـذا يمثل الهـدف المشترك لهم جميعا ، أما بالنسبة للمجموعة الواحـدة المتجانسة التى تمتلك لغـة مشتركة يجهلها المدرس ، فالحـافز يختلف ، وأما بالنسبة للمجموعة التى تشترك مـع المدرس فى لغة واحـدة فان التماسك يكون من نوع آخر ويقوم على عناصر أخرى ، كأن تكون الحوافز فردية مثلا ، وفى حالة الراشدين ، أو الاضطرار الى المشاركة فى حالة الدارسين فى المرحلة الثانوية •

٢ ـ الشرط الثانى لنجاح الاتصالية يتحدد بنوع العلاقة بين المدرس والدارسين :

١/٢ :

نستطيع أن نرجع الأمثلة التى ذكرناها تحت عنوان « البدائل التقليدية » الفقرة « ٤ » الى علاقة « التسلط » من جانب المدرس ، فالواقع أن المدرس فى الحالات الثلاث ، قـد احتفظ منذ بداية الدرس بموقف الموجه أو المرشد ، فهو الذى يعرف ، وهـو الذى يقرر الانتقال من نشاط الى نشاط ، وأى شبكة للاتصال تمر به بشكل مباشر أو غير مباشر ، والمدرس هـو النموذج الذى يجب أن يحتذى ، فهو وحـده الذى يقـدر ويقوم ، ويحكم ويشجع ويكافىء ويعاقب• اذن لقـد ظـل المدرس طوال الوقت الشخص الذى يتخـذ القرار ، ويحرك اللعبة ويتدخل بالتبديل والتعـديل والتقـويم •

وهـذا النوع من العلاقة التسلطية لا يهىء الفرصة للاستفادة من طاقات وامكانات الفرد والجماعة • وأسوأ ما يؤدى اليه هـذا الوضع هـو أن يبقى الدارسون فى حالة شبه عجز عن التعبير بمجرد خروجهم من الفصل ، أننا نحقق نتائج باهرة فى المختبر وهزيلة خارجه ، وفى الظاهر قـد تبدو النتائج مشرفة فى المستوى الأول ، غير أن المشكلات والصعوبات تبدأ فى الظهور عند الانتقال الى المستوى الثانى •

٢/٢ :

أما النوع الثانى من العلاقة بين المدرس والدارسين فهـــو موقف التساهل أو التسيب من جانب المدرس ، ومثل هـــذا النوع نصادفه فى الدروس التى تسمى : دروس المحـــادثة ، فالمجموعة تعمل وتتحـــدث عما تريد بالوسائل التى تختارها ، وقلما يتدخل المدرس ، وفى مثل هـــذا المنـــاخ فان الذى يقود العملية ويحرك الخيوط هـــو المصادفة أو المتفوقـــون فى المجموعة ، فالذين يتحـــدثون لا يتغيرون ، والموضوعات لا تتغير ، والأقـــوياء هم الذين يوجهـــون كل شىء ، ويوجهون أنظار الجميع نحو اهتماماتهم الشخصية .

والخطر الثانى الذى لا يقـــل عن الأول والناتج عن هـــذا التسيب فى مرحلة الاتصالية يتعلق بالمدرس ، فهو يتقبل نوعية سيئة من التعبيرات فى بداية هـــذه المرحـــلة ، لأن عـــدم تدخـــله وسكوته معناه الرضا عن الأخطاء المرتكبـــة بل وتشجيعها .

أما الخطر الثالث لسياسة التسيب أو ترك الحبل على الغارب ، فانه يتعلق بمستوى اللغة . صحيح أن من التمادى فى التفاؤل أن يتوقع المدرس من الدارس أن يتمكن مرة واحـــدة من توظيف مكتسبات اليوم ومقابلتها بالمعلومات السابقة ، حينئذ سيحدث نوع آخر من الردة أو التراجع ، صحيح أن الدارسين قـــد يتمكنون من التعبير التلقائى ولكن بالحـــد الأدنى من معلوماتهم اللغـــوية ، وسيتوهمون أنهم قادرون على الاتصال . وتكون النتيجة أن هـــؤلاء الدارسين لن يعبروا بطريقة صحيحة ، ولن يلقوا التقويم المناسب ، وعلى ذلك فسيصادفون صعوبات كبيرة فى التعبير فى المستوى الثانى .

٣/٢ :

نخرج من ذلك كله الى أن نوع العلاقة الذى يتلاءم مع طرق التدريس السمعية الشفوية هـــو العلاقة الديمقراطية ، فالمدرس له دوره المعترف به ولكنه

دور خفى ويتسم بالفطنة ، ان سلطته « ترجــع الى كفايته اللغــوية فقط » فكل طالب يعرف أنه يستطيع أن يقول ما يريد ، حتى ولو كان رأيه مخالفا لرأى المدرس •

لذلك سنجد أن من واجبات المدرس فى مرحلة الاتصالية أن يراقب ويضبط ، أكثر من أى وقت آخر ، انفعالاته وردود فعله الشخصية حتى لا يثبط همم الدارسين ، ويمزق شبكة العلاقات بين الدارس وزميله •

نخلص من ذلك الى أنه تأتى فترة خلال الدرس يشعر فيها الدارس أنه مقبول من المجموعة ومن المدرس ، وأنه يحظى بالتقــدير والاحترام ، فى هــذه اللحظة فقط يعرف أنه يستطيع ان يدلى برأيه حينما يريد ، وأنه يستطيع أن يفعل ذلك مستعملا حصيلته اللغوية المحــدودة ، وعند ذلك فقط يمكن أن نتحــدث عن الابداع أو الابتكار •

ولكن هــل معنى ذلك أن هــذه العلاقة الديمقراطية قاصرة على مرحــلة الاتصالية ؟ طبعا لا ، انها أشبه بالمناخ الذى يجب أو يحسن بالمدرس أن يوفره فى الفصــل من أول يوم ، من أول الدرس ، فالمدرس هــو الذى يجب أن ينظر الى الخطــأ على أنه شيء ومن حــق الدارس ، فاذا كان الطالب الانجليزى أو الفرنسى يعرف أن من الطبيعى أن يقول « الكلم » بدلا من « القلم » ، فانه يشعر بالحرية فى أن يحاول أن يصحح خطــأه بنفسه ، وهــو ما نسميه بالتقويم الذاتى دون أن ينتابه الشعور بالذنب ، أو ينظر اليه الآخرون على أنه مذنب ، وهكذا يتضح لنــا مدى أهمية موقف المدرس •

وسنحاول الآن من خلال بعض الأمثلة تحــديد الدور يجب أن يلعبــه المدرس فى مرحلة الاتصالية •

٦ ـــ بعض الاقتراحات لمرحلة الاتصالية :

كيف يبدأ ، أو بمعنى أصح كيف يفجر المدرس مرحلة الاتصالية ؟

ان الاتصالية الناجحة هى التى تبدأ بين الدارسين فى الفناء وتستمر داخل جـــدران الفصـــل •

ولمـــا كان الهـــدف من الاتصالية هـــو توظيف المكتسبات اللغوية عنـــد الدارس الى أقصى حـــد ممكن ، فلن نستطيع أن نقـــدم الا بعض الوسائل لتنفيذ ذلك ، وعلى المدرس أن يحـــدد النقطة أو النقاط التى تنطلق منها مجموعة دراسية معينة لبدء الاتصالية •

وسنعرض فيما يلى مثالا ومن خلاله نستطيع أن نحـــدد المواقف التى يمكن للمدرس أن يتخـــذها خلال هـــذه المرحلة •

المثـــــال(١) :

(الفصل يتكون من مجموعة من المبتدئين الحقيقيين فى مستوى متجانس فى اللغة ، فيهم الفنيون والمهندسون وبينهم طبيب) •

المدرس مخاطبا أحـــد الدارسين : يا فلان ، هل لك أبناء ؟

الأب : نعم • ولد وبنت •

المدرس : هى ابنتك تمشى جيدا ؟

---

(١) هذا المثال واقعى ، فقد حدث بالفعل فى دورة لتعليم اللغة لغير أهلها .

(وهنـــا تنطلق ضحكات من هنا وهناك ويميل دارس على آخر بهمس لـــه فى أذنه ، ويشير ثالث الى زميل رابع وهكذا •• ، فقـــد أدرك الدارسون ما يريد أن يصل اليه المدرس وهـــو تمثيل مشهد لزيارة الطبيب) •

الأب : أيها الطبيب ، ابنتى لا تمشى جيدا ، انظر قـــدمها اليمنى •

الطبيب : لا شىء فى قـــدمها ، ولكن الحـــذاء صغير جـــدا •

تلا ذلك سلسلة من الاستشارات للطبيب ، وطوال هـــذه الاتصالية كانت تسمع الضحكات وتجرى المناقشات الثنائية بصوت خفيض بين الطلاب باللغة الأم أحيانا وقـــد استمر هـــذا التموين ساعة •

وقـــد تركز دور المدرس فى هـــذه الاتصالية على الآتى :

١ ــ تذكير الطلاب بالمفردات المكتسبة من مثل الأفعال التى يمكن استعمالها استعمالا جيدا : يمشى ، يرى ــ يسمع ــ والتى استعملت فى السياق الجديد •

٢ ــ تحسين التعبير بمساعدة الدارسين على استعمال صيغ أكثر دقة :

الطالب : ابنى لا يأكل ، لا يتكلم ، زوجتى تكلم الطبيب •

(بعـــد التنقيح : ابنى لا يأكل ولا يتكلم ، فاتصلت زوجتى بالطبيب) •

٣ ــ تقـــويم بعض الأخطاء :

الطالب : يا طبيب ← أيها الطبيب •

الحـــذاء قصير ← الحـــذاء صغير •

٤ — استغرق تدخل المدرس بضع دقائق ، وقد قام الطلاب بتقويم الكثير من الأخطاء •

٧ — دور المدرس فى مرحلة الاتصالية :

من خلال المثال السابق نستطيع أن نقول ان دور المدرس فى هذه المرحلة يتركز بصفة خاصة على اللغة التى يستعملها الدارسون ، ومع ذلك يتضمن تدخله أهدافا ثلاثة :

— ضمان حد أقصى من توظيف مكتسبات درس اليوم •

— ضمان التوظيف المستمر للمعلومات السابقة •

— تقويم الأخطاء ، وتكملة شروح يتبين أنها غير كافية •

أما فيما يتعلق بمكان المدرس فى المجموعة فعليه أن :

— يتنبه الى أن كل طالب يشارك فى هذه المرحلة وذلك بالتخفيف من أن اندفاع الذين يحاولون الاستحواذ على الانتباه من ناحية ، وتشجيع الخمولين والعناصر الضعيفة وذلك بطريقة خفية دون احراج •

— تسهيل الحوارات بين الدارسين ، وذلك بعدم التدخل ضد التيار للتهيئة أو للزجر فى وقت غير مناسب •

وبذلك فعلى المدرس أن يتقبل ارتكاب الدارسين للأخطاء دون تدخل من جانبه وهو جالس بين للدارسين الذين قد يصل بهم الأمر الى نسيانه تماما والتحدث عنه مع أنه أحد شخوص الحوار أو الموقف ، ولا مانع من اعتباره شخصية نسائية :

— انظر ، هــذه السيدة الجالسة هناك ، من تكون ؟

— أوه ، انها الجــدة •

— ماذا تفعــل ؟

— أظن أنها تشتغل بالابرة •

هــذا المثال يكشف عن مدى الاستقلالية الكلامية التى تحققت للدارسين بالنسبة للمدرس •

والسؤال الذى يفرض نفسه الآن هــو متى وكيف يتدخل المدرس ؟

بمجرد أن يبدأ التمثيل أو المحادثة أو اللعبة ، يلزم المدرس الصمت ، لكنه يرى كل شىء ويسجل الأخطاء ، ويلاحظ وسائل التعبير المستعملة ، ويجتهد فى اثراء هــذا التعبير فى اطار مكتسبات المجموعة ، وبعــد لحظات تتراوح بين دقيقة وعــدة دقائق منتهزا فرصة وقت ضائع أو لجــوء الدارسين اليه لاعطاء دفعــة للحوار يقوم المدرس باستعراض للخطوط العريضة لمــا تم عمله • ويكون ذلك بمساعدتهم فى العثور على وسائل أدق فى التعبير ، وخلال تمثيل المشهد يستطيع أن يلخص المقطع • صحيح أن مثل ذلك قــد تم فى مرحلة سابقة ، ولكن فى حالة الاتصالية يجب أن يكون ذلك كله مصحوبا بالحيوية والابداع من جانب الدارسين •

وعلى المدرس أن يظهر براعة فائقة فى اختيار الأخطاء التى يقومها ، فاذا كانت الغالبية العظمى من الدارسين ترتكب هــذا الخطأ فعليه أن يتناول معهم هــذه الظاهرة بالتدريب والضبط فى وقت لاحق ، أما اذا كان مرتكب الخطــأ دارســا واحــدا فالمدرس يشير الى الخطــأ ويقوم الدارسون بالتقــويم • وأما اذا كان عــدد كبير من الدارسين يجــدون صعوبة فى نقطة معينة وطلبوا مساعدة المدرس ، فلا يجب أن يتردد فى مراجعة هــذه النقطة • على أية حال ، أهم شىء بالنسبة للمدرس فى هــذه المرحلة هــو ألا يفرض نفسه على الدارسين •

والغريب أن المدرسين يبالغون في الخوف من أمرين متناقضين ويعتبر أنهما علامة سلبية ، الا وهما الفوضى والصمت ، والحقيقة أن هذا الموضوع تختلف النظرة اليه بالنسبة للراشدين والأطفال •

ولكن الحلول قد تكون واحدة ، ففي بعض الأحيان يكون من الأفضل عدم التصدي للفوضى وتركها تأخذ مجراها ، لأن الراشد الذي تدفعه الرغبة الشديدة لتعلم اللغة الأجنبية ويخصص لها الساعات الطويلة من وقته كل يوم ، لا يجب أن يضيع فيما لا يفيد ، وسرعان ما تتنبه المجموعة الى ذلك وتعيد النظام • أما فيما يتعلق بالصمت ، فقد يكون فرصة للانتقال الى لعبة أخرى ، أو ذريعة لاستئناف العمل واتقانه ، وأحيانا ننظر اليه على أن « شخصا ما منهمك في اعداد فقرة جديدة لنا » ان الصمت جزء من حياة الفصل ، ولا يجب على المدرس أن يعتقد أنه لابد أن يتدخل ، وفي بعض الأحيان تكفي حركة من جانبه لدفع المناقشة قدما بشرط أن تطلب منه المجموعة معاونتها •

٨ — أنواع التدخل من جانب المدرس وطرائقه :

أنواع التدخل كثيرة ولكنها تختلف تبعا :

١ — لكونه في بداية مرحلة الاتصالية •

٢ — لكونه داخل مرحلة الاتصالية •

٣ — للمجموعة •

٤ — لمستوى الفصل ودرجة التقدم التي حققها •

أولا — في بداية الاتصالية :

١ — الهدف هو اطلاق الشرارة ، وقد رأينا أن المدرس يمكن أن يطلب من الدارسين القيام بتمثيل مشهد الدرس ، ولكن التربية الحديثة تنادي بتجنب الاستظهار الارتدادي كما أسلفنا •

يفضل فى هــذه المرحلة تقسيم الدارسين الى مجموعات صغيرة (٦/٤) ، كل مجموعة تقوم باعــداد مشهد قصير وتقوم بتمثيله أمام الآخرين ، هــذه الطريقة تحقق نتائج أفضل من قيام الدارسين باعادة تمثيل مشهد الدرس نفسه •

٣ ــ يفضل أن تأتى المبادرة من الدارسين ، ملاحظة عابرة يلتقطها المدرس ، ويختزنها ثم يثيرها فى بداية الاتصالية ، فتصبح ذريعة لحوار ، كما أن على المدرس أن يحضر عــدة أفكار يستعملها فى اثارة الموقف اذا لم تأت البادرة من الدارســين •

ثانيا ــ تدخــل مرحــلة الاتصالية :

أن تدخل المدرس فى بداية الاتصالية ليس اجباريا ما دامت الاتصالية كما رأينا يمكن أن تصدر عن الدارسين أنفسهم ، أما خلال المرحلة فان تدخل المدرس يكون اجبــاريا •

ويجب أن يكون التدخل قصيرا ومجــديا ، والهــدف هــو دائما واحــد : جعل الدارسين يبذلون أقصى امكانياتهم اللغوية موظفين معلومات اليــوم مــع المكتسبات السابقة • كما يجب أن يتركز التدخل على اللغة وليس على المحتوى ، وعلى المدرس أن يتجنب فرض رأيه فيما يتعلق بالمحتوى •

كما أن فترة التدخل يجب أن تكون قصيرة جــدا حتى لا تحــد من حماسة الدارسين أو تقطع سلسلة أفكارهم أو تضعف من ايقاع الحوارات بينهم •

ثالثا ــ المجمــــوعة :

من المهم أن نشير الى أن من النادر جــدا أن يشاهد المدرس الاتصالية نفسها مرتين ، فتبعا لصفات المجموعة تختلف الاتصالية فى جودة تمثيلها وفى درجة حيويتها ، كما تكون فى بعض الأحيان باردة لا حماسة فيها ولا حياة •

ومع ذلك نستطيع أن نؤكد أنه بمجرد أن يشارك الدارسون مرة واحـدة فى اتصالية ما بطريقة لا بأس بها ، فان اهتمامهم سيزداد فى المرات القادمة فى اللحظات التوجيهية التى تكون فى بداية الاتصالية لأنهم سيكونون على علم باللعبـة وقواعـدها •

رابعا ــ التقـدم :

من المؤكد أن هـذه الاتصالية لا تنفـذ قبل فترة من التدريس تقـارب العشرين ساعة اذ يلزم لتحقيقها حـد أدنى من الحصيلة والكفاءة لكى يتم الاتصال وينجح ، وكلما قطع المدرس مرحلة من المقرر كلما أصبح هـذا النوع من التمرينات أكثر ابداعا على أن من الأفضل أن يتركز اعداد المدرس فى الدروس الأولى على التوظيف التمثيلى للصيغ المقترحة : أنا أسكن « بومباى » ، فأنا هندى ••• الخ ولـكن من الضرورى أن يخصص لهـذا التمرين الحر من ٣٠ الى ٤٥ دقيقة حتى ولو كان فى صورة سؤال وجواب بين الدارسين •

خاتمة ــ قيـود الاتصـالية :

سبق أن أكدنا على أن أفضل جوانب الاتصالية ما تم بلا توجيه من المدرس اذ يجب أن تتركز الاتصالية على المجموعة وتصدر عنها ، وقـد أشرنا الى أن نجاح الاتصالية رهن بتوفر شروط معينة خاصة بالعلاقات الانسانية التى تستطيع وحـدها أن تجعل الاتصال حقيقيا وتبدع عبارات جـديدة لم يسبق سماعها •

ومـع كل ، فمن الضرورى أن نشير الى أن هـذه المرحلة من الدرس ، كغيرها من المراحل ، لها قيودها (اللغة ــ موقف الفصل ــ تركيبة المجموعة) ومن قبيل الوهم أن نتصور أن الوجـه الحقيقى الذى تتخـذه الاتصالية يمكن أن ينسى كل فرد فى المجموعة والى ما لا نهاية ، الوجه الاصطناعى الذى يتخـذه الموقف التعليمى • أن الدارس يتعلم الكلام وهـو يتكلم ، ولكنه يعرف ذلك ،

اذن هناك احساس لا يمكن أن نلغيه عند الدارس ، وهــو أنه يشارك فى لعبــة مؤقتة : هى لعبــة الفصل التى تنظم عملية الأداء التمثيلى والتى بدورها تأخــذ بأيدى الجميع نحــو التقــدم •

هــذا الاحساس الغامض لهــذه اللغة المزدوجة هــو الذى يجعل بعض الدارسين والمدرسين يرفضون الاندماج فيها والانسياق وراءها ، ومن ثم تنشأ الصعوبات ويكون الفشل •

وهــذا أيضا ما يفسر الرهبة التى يشعر بها بعض المدرسين من الاتصالية كل ما نستطيع أن نقوله الان للجميع بشأن الاتصالية هــو :

(ومع كل فيجب أن تحاولوا) •

الفصل الثانى

الطريقة السمعية البصرية التركيبية الإجمالية

(S.G.A.V)

١ ــ نشأة الطريقة ومفهومها للغات :

فى عام ١٩٥٣ م وضع « بيتار جوبيرينا »[١] نظريته حول الطريقة السمعية البصرية التركيبية الاجمالية[٢] ، وفى عام ١٩٥٥ م بدأ يتعاون مع بول ريفانك[٣] ، وقد كان من ثمار هذا التعاون ظهور أول دورة كبرى فى تعليم اللغة الفرنسية بعنوان « أصوات وصور من فرنسا »[٤] ، وكما يدل اسمها ، كانت هذه الدورة تقوم على استعمال الوسائل السمعية والبصرية .

ومن ناحية أخرى ، وهذا هو المهم ، كانت هذه الدورة أول تدعيم للنظريات اللغوية التى انبثقت عنها[٥] .

لذلك فقبل أن نتطرق الى الحديث عن الطريقة ذاتها ، نجد من الأوفق أن نبدأ بعرض سريع لمفهوم هذه الطريقة عن اللغات : كيف تنظر هذه الطريقة الى اللغة ؟

ــ اللغة لاتتألف من مفردات ، وانما هى تراكيب كل عنصر فى التركيب يستمد قيمته من علاقته بالعناصر الأخرى ، يدل على ذلك اختلاف معانى الكلمة الواحدة فى السياقات المختلفة ، بل ان بعض الكلمات لها معان متناقضة ، كان من نتيجة ذلك استبعاد الترجمة وعدم استعمال اللغة القومية لان كل لغة هى نظام نوعى ، ولا مجال للاستعانة بنظام نوعى آخر فى تعليمها .

ـ اللغة لا تنشأ من فراغ ، ولا يتم تعلمها فى فراغ ، فهى وليدة ظروف اجتماعية ومواقف انسانية لا حصر لهـا • وحتى تتمكن اللغة الجـديدة من أن تشق لهـا طريقا وتجـد لهـا مكانا بجـوار اللغة القـومية ، لابد أن تتزود بمجموعة من الرسائل المترابطة والمتداخلة ، فكانت الطريقة « كلية » وعلى ذلك يستبعد التحليل العقلى قبل اكتساب حصيلة لغوية معينة •

ـ تتفق الطريقة مع معظم الطرق الحـديثة فى اعطاء الأسبقية أو الأولوية للجانب الشفوى وتأخير الكتابة ، فالكتابة فى البداية تفقد المعنى الكلى ، فهى تدفع الى التحليـل ، وتعطل الفهم ، لذا يجب ارجاؤها ، كما هى الحال بالنسبة للغـة القومية ، فالطفل يسمع أولا ، ثم ينطق ، وقـد تبدو الكتابة معينة فى أول الأمر لكنها تعود المبتدىء على الاعتماد عليها وعـدم الفهم بدونها •

ـ عملية السماع عملية مركبة ، وعندما نسمع أصواتا لا نستقبل منها سوى بعضها ، واستقبال الكلام لا يقتصر على الأذن ، ولكن تتدخل فيه عوامل أخرى شبه لغوية كالايماء والحركة ، وعلى ذلك ففى حالة المعوقين بالسمع نحاول أن نجعلهم يسمعون باستخدام قوى أخرى غير التى فقـدوها •

ـ ويجب أن نعترف بأن الشخص الذى يتعلم لغة أجنبية هو أصم بالنسبة لبعض أصواتها ، بسبب عـدم تكيف الغربال (الفلتر) الأذنى مع أصوات اللغة الجـديدة ، كل ذلك يوضح الأسباب التى تجعل الدارس الجـديد للغـة جـديدة يصر على ألا يؤدى الأصوات التى نكررها له أداء سليماً ، كل ذلك يوضح أيضا اختلاف تقليد الشعوب المختلفة لأصوات الحيوانات والطيـور ، فصياح الديك مثلا لا تقلده الشعوب المختلفة بنفس الطريقة ، لسبب بسيط وهو أنها تستقبله بصور مختلفة •

ـ عملية الاستقبال أو الاستماع تشغل مكانة هامة فى تعليم اللغة ، ويجب وضع الأصوات الصعبة فى تراكيب مناسبة تساعد على تمييز هـذه الأصوات

كذلك فان الدقـــة فى أداء أو تقليد التركيب التنغيمى(٦) أهم من نطق الأصوات السليم ، وعلى ذلك ففى حالة تصحيح النطـق لا يجب تحليـل التراكيب أو تجزئتها ، وانما يجب احترام التركيب ، كما أن عملية تمثل الأصوات واتقـــان النطق لابد لها من وقت لكى « تنضج » ، وهــذا لا يتم الا بكثرة المحاولات(٧) .

٢ ــ الوســـائل الفنيـــة :

لا شك أن أفضل طرق التدريس (خصوصا اللغات) هى الاقتراب ما أمكن من الواقع الحى لمـادة الدراسة ، وانطلاقا من هــذه الحقيقة تحاول الطريقة أن توفر لتدريس اللغـــة كل ما يمكن من العناصر التى تفى بهــذا الغرض ، ولمـا كانت اللغة ، من وجهـــة نظر معينة ، حـــديث أو أحاديث تتم خـــلال مواقف انسانية ، فقــد لجأت الطريقة الى استعمال الأصوات والمواقف ، ولمـا كان من الصعب نقـــل كل الأصوات والمواقف الى داخل حجرة الدرس ، فقـــد استعاضت عن العنصر الأول (الأصوات) بالتسجيل الصوتى ، وعن الثانى بالصور ، اذن تستعمل الطريقة عبارات صوتية ثابتة وهــذا لا يتحقق الا بالمسجل ، ثم بديلا للمواقف الانسانية وهـــو الصور .

وبالنسبة للأصوات يجب أن يتم تسجيلها عن طريق أشخاص من أهـــل اللغة ، وهــذه الأصوات هى التى يستمع اليها الدارس ويكررها ، والأســـتاذ يجب ألا يكرر بصوته خـــوفا من تحوير التركيب التنغيمى . وبالذات فى محاولات تصحيح النطق ، خصوصا اذا كان الأستاذ من غير أهـــل اللغة .

أما عن الصورة ، فعن طريقها يفهم الدارس العبارة ، والصورة تحقق عملية الفهم دون التحليل الذى تؤدى اليه الترجمة .

ومن مواصفات الصورة أنهـــا يجب أن تكون بسيطة مجردة عن العناصر التى لا لزوم لهـــا ، حتى لا تشتت انتباه الدارس ، كذلك يجب ألا تكون مطابقة

للعبارة مطابقة تامة حتى لا تدفع الى الترجمة اللاارادية ، وحتى تدفع الدارس الى بذل شيء من الجهد الذهنى فى محاولة الوصول الى ادراك المقصود منها .

ومن الجدير بالذكر أن فهم المعنى ليس هو المشكلة ، بل الهدف الأكبر هو تحقيق حسن الاستقبال وحسن الأداء مع التقيد بالتنغيم والايقاع .

ومن ناحية أخرى يجب أن يساعد « المنظور » على تآلف الطالب مع عالم اللغة الجديدة ، فالمعايشة فى الجو الجديد تساعد كثيرا فى تجنب الترجمة اللاارادية . والطالب ، وهو يشاهد الشاشة ، ويجب أن يشعر أنه فى مجتمع آخر ، وأنه يعيش حياة أخرى ، وأنه ليس سائحا « يشاهد من بعيد » بل يجب أن يصبح هو نفسه شخصية من شخصيات الموقف أو على الأقل ممثلا من أبطاله(٨) .

وقبل أن نترك الحديث عن الصور ، نشير الى أن عملية تصميم هذه الصور تستلزم موهبة كبيرة ومعرفة تامة بعادات وشمائل الناس وتصرفاتهم(٩) ، فالصور تلعب دورا خطيرا ، فعن طريقها يكتشف الدارس المناظر الطبيعية ، ويتعرف على المدن ويعرف الأوساط الاجتماعية والناس الذين يتعلم لغتهم ، وقد يعيش بينهم فى يوم من الأيام . ولذلك فان الصور الخاصة بمنهج لتدريس لغة معينة لا تصلح لتعليم لغة أخرى(١٠) .

أما من حيث النصوص فهى تتألف من ثلاثة أقسام :

١ — نصوص الحوارات الأساسية .

٢ — نصوص الأنماط للتركيز على القواعد والتراكيب .

٣ — نصوص خاصة بمعالجة بعض الصعوبات الصوتية .

٢ — الدرس الصفر :

لما كانت الطريقة تتضمن الكثير من عناصر التجديد فى تعليم اللغات مما يناقض المفاهيم الشائعة وبالذات المعتقدات القديمة فى هذا المجال ، فقد رؤى أن يكون الطلبة على علم مسبقا ، وقبل الدرس الأول ، بهذه الحقائق ، وذلك حتى لا يفاجئهم كل جديد فى الطريقة ، وحتى لا يضطر الأستاذ أن يعطل الدرس من آن لآخر ليشرح وجهة نظره ، أو رأى الطريقة فى هذا الأمر أو ذاك ، وتحقيقا لهذا الهدف ، وهو سير الدرس فى جو ملائم لا يشوبه القلق أو الاضطراب ، يقوم الأستاذ بتعريف الطلبة بما يجب عليهم أن يفعلوه وما يجب عليهم ألا يفعلوه ، ضمانا لتحقيق أكبر قدر من الفائدة • وتلقى هذه التعليمات ، أو كما يسمونها « الدرس الصفر » باللغة الأم للطلبة ، واذا كان الأستاذ لا يجيد هذه اللغة ، فمن الممكن أن يستخدم وسيطا أو لغة وسيطا ، كذلك من الممكن أن تترجم هذه التعليمات الى اللغة الأم للطلبة وتوزع عليهم قبل الدرس الأول ، وأهم ما تتضمنه هذه التعليمات النقاط الآتية :

١ — أن الطريقة ستكون شفوية بصفة أساسية فى البداية ، لان الهدف الأول هو تربية السمع ، فأخطاؤنا فى النطق ناتجة فى أغلب الأحيان عن صممنا بالنسبة لأصوات اللغة الجديدة ، أما الكتابة ، فتأتى فى مرحلة لاحقة ، وممنوع كتابة المذكرات فى البداية •

٢ — أن الطريقة كلية : المفردات والقواعد والأصوات ، يتم تعليمها « بالتقريب والتدريج على مراحل » •

٣ — أن الطريقة مخصصة للمبتدئين ، أو المبتدئين المزيفين ، بشرط وجود تقارب فى مستويات الدارسين •

٤ ــ يجب على الطلبة الاشتراك فى الخطوات والنظر جيدا الى الصورة وارهاف السمع ، ومحاولة الفهم ، وعــدم الترجمة لأنفسهم وعــدم الترجمة للآخرين •

ــ أن الطريقة تتطلب صبرا ومثابرة •

ــ تكرار النموذج الصوتى بدقــة وأمانة •

ــ الاكتفاء بالفهم الاجمالى فى البداية •

ــ عــدم التبرم بتشدد الأستاذ فى مطالبته بأداء التركيب التنغيمى والايقاع بدقـــة •

ــ عــدم اعتبار الوقت الذى ينفق فى التكرار مع الآخرين وقتا ضائعا ، لأن هــذا التكرار يساعد على طبع التراكيب وتثبيتها عند الجميع •

ــ عــدم الشعور بالحرج من الوقوع فى الأخطــاء ، فالتعلم مع الخطــأ خير من الصمت •

وأخيرا ، فان هــذا « الدرس الصـــفر » أو هــذه التعليمــات لا يكتفى الأستاذ بالقائها مرة واحــدة ، وانما يعود اليها كلما دعت ضرورة أو عرضت مشـــكلة •

٤ ــ خطوات الطريقة أو مراحل الدرس :

مع ترك الحرية للأستاذ لتكييف الطريقة مــع طبيعة الدارســين وظروف الدراسة ، هــذه هى الخطوط العريضة للدرس :

١ ــ العـــرض :

عرض الحوار كاملا مع الصور لتحقيق فهم اجمالى للموقف (أخــذ فكرة عامة عن الدرس) ويستحسن اعــادة هــذا العرض مرة أخرى ، فى هــذه المرحلة يقوم الطالب بثلاث مهام :

ــ التعرف على الأشخاص من خلال التمييز بين الأصوات •

ــ التعرف على المــادة التى سبق تحصيلها ويجرى تقــديمها الآن فى صــور جــديدة •

ــ محــاولة فهم الجــديد •

اذن ، فالطالب يكون ايجــابيا حتى فى هــذه المرحــلة التى تبــدو ســلبية بالنسبة لــه •

٢ ــ التــكرار :

عرض الحوار والصور مرة أخرى ، ولكن فى هــذه المرة يتوقف العرض بعــد كل وحــدة ، أى بعــد كل صورة وصوتها ، ويطلب الأستاذ من بعض الطلبة تكرار ما سمعوه ، وذلك فى حضور الصورة •

ــ وفى الغالب لا يكون الأداء فى هــذه المرحلة مثاليا من حيث الدقــة ، ولكن لا يهم ، فليس هــذا هــو الهــدف الآن •

ــ يجب أن تتم هــذه المرحلة بسرعة ، ولا يتوقف الأستاذ لتصحيح النطق ، بل يكتفى بالتقويم بقوله « نعم » للطالب الذى يوفق و « لا » لغيره ، أو يكتفى بالارشاد •

ــ هــذه المرحلة تعرف الأستاذ بما أجاده الطلبة حتى لا يتوقف عنده بعد ذلك •

ــ يكون التركيز فى هــذه المرحلة على احترام التركيب التنغيمى والايقاع وليس على احترام دقــة الأصوات •

٣ ــ الشــــرح :

عرض الصور والأصوات مرة أخرى للتحقق من أن جميع الطلبة قــد فهموا بطريقة اجمالية كل العبارات الواردة • ويقوم الأستاذ بشرح الغامض بشتى الوسائل فيما عــدا الترجمة والتحليل والكتابة •

ومن الوسائل المساعدة فى الشرح : عناصر الصورة ، الحركة ، الايماءة ، ربط الجــديد بالمكتسبات السابقة •

عملية الشرح يجب ألا تستغرق أكثر من عشر الوقت المخصص للدرس •

يراعى عــدم الخلط بين مرحلة الشرح ومرحلة الاستثمار التى ســتأتى بعــد ذلك •

على أية حال لا يمكن تجنب بعض النقص فى الفهم ، وهــذا يمكن علاجــه فيما بعــد ، كما يحــدث بالنسبة للغــة الأم •

٤ ــ الحفظ (الاستظهار) :

هــذه المرة يعــاد عرض الصور واحــدة واحــدة ، ولكن بدون الصــوت المصاحب ، وعلى الطالب أن يتذكر العبارة المصاحبة ويكررها • فى هــذه المرحلة أيضا يجب التركيز على التركيب التنغيمى والايقاع •

٥ ــ الاســتثمار :

وتعتبر هــذه المرحلة هى المرحلة الأساسية ، ولا تتم الفائدة من الطريقة بدونها ، ففيها ينتقل الطالب من طــور التكرار الى طــور الابداع أو الخلق ،

وهـذه المرحلة تتطلب من الأستاذ خيالا واسعا وسعة أفـق وحسن تصرف ، ويتم الاستثمار بوسائل شتى منها :

— **التمثيل :** يقوم عـدد من الطلبة بتمثيل الموقف بمساعدة الصور أولا ، ثم بدونها ، ولا يستعمل المسجل الا للمقابلة فى مجال التركيب التنغيمى والايقاع .

— **مناقشة حـول الصور :** حيث يعرض الأسـتاذ بعض الصور الغنيـة بالايحاءات لتكون مادة لبعض الأسئلة . وفى مرحلة متقـدمة يمكن أن يقـوم بعض الطلبة بدور الأستاذ فى توجيه الأسئلة ، ويقتصر الأستاذ على التحريك والمراقبـة .

— **أسئلة خارج مواقف الصور :** واستخدام التراكيب فى مواقف جـديدة مشابهـة .

— **استثمار بدون صور :** ويكون ذلك بمحادثة — من خلال الحوار — حول موضوعات شتى ، وهنا تستعمل المعـلومات المكتسبة بالاضـافة الى معلومات جـديدة .

— **تحويل الحوار الى سرد :** هو تمرين هام خصوصا وأنه يعـد للغة المكتوبة ، ويقوم الطلبة بذلك بمساعدة الأستاذ .

— **تحويل السرد الى حوار :** فيستمع الطلبة الى نص قصير يتكون من مكتسبات معروفة ، يقرؤه الأستاذ مرة أو مرتين أو بمساعدة المسجل ، ثم يطلب من مجموعات من الطلبة صياغة الحوار البديل لهـذا النص ، ويتعاون أفراد كل مجموعة فى هـذا العمل ، ولكن مثل هـذا التمرين يبدأ استعماله بعـد عدد كاف من الدروس وبعـد الانتقال الى مرحلة الكتابة .

ـ تكملة نص : يقوم الطلبة بتكملة نص معين يكون اما فى صورة حوار أو سرد ، ثم تقابل مختلف التكملات ، وتبدأ عملية النقد ، وفى النهاية يوضع نص نهائى مأخوذ من مختلف الاقتراحات •

ـ الاستعمال الحر :

يكون هذا التمرين فى مرحلة متأخرة وبعد أن تتكون لدى الطلبة حصيلة كافية من المكتسبات اللغوية ، فيقترح الطلبة موضوعا معينا ، أو يوحى به الأستاذ ، والأستاذ يحرك المحادثة ، ويقدم المساعدات الضرورية من عبارات ، ويصحح الأخطاء الفاحشة(١١) •

٥ ـ القواعد

الحقيقة أن اللغة كل متكامل ، واستعمالها فى الحديث أو الكتابة لا يفصل بين المفردات والتراكيب من ناحية وبين القواعد من ناحية أخرى ، فالقواعد جزء لا يتجزأ من التراكيب ، وكل عناصر اللغة تترابط فى علاقات وثيقة ، والمهم فى عملية تدريس اللغة أن تخلق عند الطالب عادات من التسلسل والانسجام دون اللجوء الى اللغة الأم •

ويقوم تعليم القواعد من خلال تراكيب مشابهة للتراكيب الأساسية وتتعلق بها ، وهو ما نطلق عليه اسم « قواعد المواقف » أو « القواعد فى صور » والأسبقية هنا أيضا تكون للغة الحديثة ، « ان أفضل القواعد هى التى تصاغ للأذن » ، أو ليس من وظيفة القواعد تسهيل عملية الاستقبال بتقرير مناطق للوقوف والاسترخاء ؟

اذن ليست هناك حصص للقواعد ، وانما تخصص لها مرحلة تعرف بـ « التدريبات النمطية النحوية » ، ويكون هذا أيضا فى شكل حوار •

واذا كانت التراكيب فى الحوارات الأساسية تدور حــول مواقف ، فهى فى حالة القواعــد تدور حــول نمط معين •

وتحــديد مضمون هــذه التراكيب يعود الى الأستاذ وحــده ، بعــد أن يتقــدم مع الطلبة بفترة كافية لهضم الطريقة والتعود عليها •

ســير درس النحــو :

— حــوار وصور مثل الدروس الأساسية •

— عرض (مرة أو مرتين) •

— تكرار وفهم ، فالتدريب النمطى النحوى لا يعرض جديدا من المعلومات •

— استثمار : فى شكل أسئلة وتمرينــات تختلف عن التعريفــات النمطية الاعتيــادية •

اذن الطريقة **ترفض التدريبات التركيبية الآلية** أو تدريبات الأنماط التى لا تتعلق بمواقف عادية ، لأن مثل هــذه التدريبات تؤدى الى الملل من جانب الطالب ومن جانب الأستاذ ، كذلك فان تراكيب القواعــد تتعارض مع اجمالية الطريقة ، واذا كان تدريس اللغة يتطلب نوعا من « التبويب » فان التبويبات اذا تم تقــديمها دفعة واحــدة وبدون مواقف مادية ، أى فى فراغ ، لا تسمح فيهــا بعــد بتكوين تلقائية التعبير فى المواقف المختلفة ، لذا لا يجب تعجل المراحــل حتى ولو ساعدت التبويبات على تثبيت بعض التراكيب الآن فهذا التثبيت يكون موقــوتا أو مؤقتــا •

ولكن هــذا الرفض للتدريبات التركيبية أو النمطية ليس مطلقا ، فمن الممكن اللجوء اليها فى الحالات الآتية :

١ — قصر الفترة المخصصة للعتليم ، ممـا يوجب تعويض عامل الوقت بعامل التدريبات •

٢ — وجـود ضعف ما أو ثغرة فى الدرس أو فى الطريقة على مستوى النحو والصرف •

٣ — طبيعة التعليم الأكاديمى وضروراته ، كوجود المنهج الدراسى المقيد •

فى مثل هـذه الحالات ، يمكن عمل بعض التدريبات ، بل ويجب عملهـا ، ولكن مع مراعاة الآتى :

١ — أن تكون قائمة على مواقف تجنبا للملل وضمانا للتلقائية •

٢ — أن تكون عوامل للتقوية والتثبيت فقط وليست وسائل للتعليم •

٣ — أن تساعد فى سد ثغرة أو علاج عيب معين •

٤ — أن تكون متبوعة بمرحلة معاكسة ، ضـد التبويب ، أى مرحلة من التحرير والانطـلاق والتعبير الحـر التلقـائى بدلا من أن تستمر فى فراغ واصـطناع •

ونحن بصـدد الحـديث عن القواعـد ، يجب ألا نغفل أن الأستاذ يعمل فى جـو متأثر بالطرق التقليـدية التى تخصص دروسـا للقواعـد ، وأنه من الطبيعى ألا تلقى الطريقة الجـديدة كل القبول الفورى من أولياء الأمور والزملاء والرؤساء والطلبة أنفسهم بعـد تجربتهم مـع اللغـة الأم ، فيجب أن يكون معلوما للجميع أن الطريقة الجـديدة لا ترفض ولا تستطيع أن ترفض القواعد ولكنها تراعى أن يأتى ذلك فى حينه ، وأن يأتى على جرعات حسب الحاجة •

على أية حال فان الطريقة لا تحبذ وضـــع كتاب للقواعـــد ، بل ترى من الأفضل توجيه الطالب الى عمـــل مذكرات للقواعـــد بنفسه ، وقصر ذلك على بعض الأمثلة •

كما أن الطريقة ترى وجوب الغاء اختبارات القواعد من الامتحانات •

٦ ــ الأصـــوات

مع أن هـــذا العنصر موجود فى أقسام الطريقة الثلاثة ، الا أن التربويين فضلوا أن تخصص مرحلة لمعالجة أو تثبيت بعض الأصوات الخاصة ، وعليـــه فيجب عمـــل حوارات ثالثة لهـــذا الغرض ، وهـــو مساعدة الطلبة على هضم وتمثل مختلف أصوات اللغة •

ومثل هـــذه التدريبـــات تتم فى حجرة الدراسة أولا ، ثم فى المختبر ان وجـــد •

وعلى أية حال لا تبـــدأ هـــذه التدريبات الا بعـــد سماع الأصوات عـــدة مرات فى دروس سابقة •

أما بالنسبة لمختبر اللغة ، فان واضعى الطريقة يجمعون على عـــدم جدواه بالنسبة للمبتدئين الذين لا يتمكنون من ممارسة « التصحيح الذاتى » وعلى ذلك فيجب ارجاء استعمال المختبر حتى يقوم تصحيح الأصوات فى الفصل بعمليـــة استبعاد تثبيت الأخطاء الصوتية •

٧ ــ الكتـــابة

تتأجل الكتابة حتى نصل الى مرحلة لا تشكل فيها رؤية الحروف مكتوبة ضررا فى مجال تصحيح النطق ، خصوصا وأن الكتابة ليست هى اللغة ، بل هى محاولة فقط لتصويرها بنظام تشكيلى متفق عليه •

وكتابة اللغات تتضمن حالات شاذة كثيرة ، أى لا تتفق فيها صورة الحروف مـــع نطقها ، وأمثلة ذلك فى اللغة العربية كثيرة •

نضيف الى ذلك أنه اذا كان الهـــدف فى البداية هـــو تعليم الايقـــاع والتنغيم ، فان الكتابة لا تؤدى هـــذا الغرض ، بل هى تدفع الى الأخطاء •

والحقيقة ، وهى واضـــحة جـــدا عند الكثيرين من المستعربين ، أن الذى يبدأ تعلم اللغة عن طريق النصوص يصل الى درجة لا يفهم معها بدون نص مكتوب ، كذلك فهو لا يبذل جهدا كبيرا فى الاستماع ويهمل هـــذه الناحية ، وبعـــد ذلك لا يسمع بدون نص مكتوب ، أى أنه يصل الى حالة يسمع فيهـــا بعينيه لا بأذنيه ، ثم هـــو لا يستطيع أيضا التعبير الشفوى دون المرور بالنص المكتـــوب •

ومن ناحية أخرى فان صورة الكلمات تدعو الى التحليل مما يتعارض مـــع طبيعة الاستقبال الكلى ، وتستهلك انتباه الطالب فى مشكلات كتابية ونحـــوية ، فالقارىء يريد أن يفهم كل كلمة ويقابل كل كلمة بأخرى فى لغة يعرفها ، وبذلك يقـــع فى الترجمة الحرفية •

ولا يعنى ذلك أن الطريقة تلغى الكتابة ، ولكنها تؤجلها فقط ، بل انها لا ترى وجـــوبا للمواجهة أو المعارضة بين التعبير الكتابى والتعبير الشفوى ، فكلاهما وجـــه لشىء واحـــد ، أو هما وسيلتان للتعبير عن كل واحـــد ، والمرحلة الشفوية تحضر للمرحلة التحريرية وتعـــد لهـــا ، ومن تدريبات مرحلة الاستثمار ، كما أسلفنا ، ما يتضمن تحويل الحوارات الشفوية الى سرد مكتوب أو تعليق على موقف معين ، وهـــو ما يمثل مرحلة انتقال الى الكتـــابة وتبدأ المرحلة الفعليـــة للكتابة من خلال مواقف أيضا ، وذلك باعـــداد نصوص يفترض فيها وجـــود طرف ثان ، كما هـــو فى الحوار ، ككتابة برقية مثلا ، أو رسالة أو تقرير أو أعلان ، المهم أن يكون هناك سبب للكتابة كما سيحدث فى القراءة بعـــد ذلك •

٨ — مرحلة النصوص المتخصصة

بعــد التمكن من المستوى الأولى أو اللغة الأساسية ، يمكن تناول نصوص فى تخصص معين ، وقــد أثبتت بعض التجارب التى أجريت فى مدرســـة للمترجمين(١٢) أنه تم التوصل ، باتبـــاع طرق معينة ، الى مستوى النصــوص الأدبية والفنية والسياسية والعلمية ••• الخ • وذلك بعــد فترة تتراوح بين ٣٠٠ و ٤٠٠ ساعة ، وبعــد حوالى ألف ساعة أخرى من التخصص تمكن الطلبة من القيام بالترجمة الفورية فى علوم شتى ، وللعلم فقــد كانوا طلبة مبتدئين تمـــاما •

ومن الممكن دراسة النصوص التخصصية بعــد التمكن من اللغة الأساسية وذلك باتباع التدريج الآتى :

١ — البدء بدراسة نصوص باللغة الأساسية حــول موضوع التخصص على شكل حوارات أو تقارير تستخدم المفردات والتراكيب المعروفة ، مــع التقليــل قــدر الامكان من مفردات التخصص والتى يجب تقــديمها فى مرحلة ســابقة لعرض النص •

٢ دراسة سيناريوهات باللغــة الأساسية فى مادة التخصص ، وفى هــذه الحالة تكون النصوص أقرب الى الواقعية ومكيفة مع مستوى الطلبة •

٣ — نصوص مختارة فى مادة التخصص •

ويمكن استثمار النوعين الأخيرين بالوسائل الآتية :

— مائدة مستديرة •

— مقابلات صــحفية •

— مؤتمر صــحفى •

— تحرير محاضر •

٩ — دراسة اللغة الأدبية

تناول النصوص الأدبية لا يبدأ قبل أن :

— يتمكن الطالب من لغـــة الحـــديث •

— يتمكن من لغـــة الكتابة بالأسلوب العادى •

وذلك حتى يستطيع أن يفرق بين الأسلوب الأدبى والأسلوب العادى من ناحية ، ويتذوق الأساليب الأدبية من ناحية أخرى •

ومن هـــذا المنطلق لا تقـــدم النصوص الأدبية كمناذج للتقليد ، وانمـــا كنماذج ممتازة أو مميزة •

ومن ناحية أخرى يجب البدء بتقـــديم نصوص عصرية فهى أقرب الى لغـــة الحـــديث •

ودراسة النص الأدبى تتطلب عملا طويلا وحرصا شديدا ، ويمكن تلخيص ذلك فى النقاط الآتية :

١ — يختار الأستاذ الوقت المناسب لدراسة النص الأدبى ، ويفضل أن يكون ذلك بعـــد دراسة نص مشابه باللغة العادية •

٢ — أثناء استثمار النص المشابه ، يدخل الأستاذ المفردات الأدبية الجديدة بطريقة تبدو عفوية ، أى دون الاشارة الى النص ، وباستخدمات عادية ، أى غير مجازية •

٣ — درس عن (التيم) الداخلى أو مضمون النص ، ويطلب من الطلبة اعمـــال الخيـــال •

٤ — الانتقال من الحالة المادية الى الحالة المعنوية ، ويتم ذلك داخل الفصل ، وأثناء ذلك يعطى الأستاذ بعض المفردات المعنوية المجردة ثم يكمل الطلبة العمل فى المنزل •

٥ — التصحيح فى الفصل يتيح للأستاذ الفرصة لتحسين مستوى الأسلوب •

٦ — ينتهى ذلك بقراءة أجمل نص أمكن عمله وتنقيحه جماعيا •

٧ — حينئذ يكون الطلبة مستعدين لتقبل النص الأدبى الأصلى ، ومن الأفضل أن يعرض مسجلا حتى يزيد من حدة الصدمة من ملاحظة الفارق بين الأسلوبين •

٨ — هذه المرحلة يتبعها مرحلة أخرى من تبادل الانطباعات •

٩ — يوزع النص على الطلبة مكتوبا ، ويقوم طالب أو أكثر بقراءته وذلك قبل الشروع فى تحليله •

١٠ — فى النهاية ، يعلن الأستاذ اسم الكاتب وعنوان الكتاب ويتحدث عن مكان النص من مؤلفات صاحبه ، وعن مكانة الكاتب بين معاصريه •

وهكذا ، وهذا شىء بالغ الأهمية ، تكون دراسة النص الأدبى هى غاية تعليم اللغة ، وليست وسيلة الى هذا التعلم •

١٠ — صعوبات فى التطبيق

قبل عرض الصعوبات التى يمكن أن تعوق تطبيق الطريقة نلخص أولا أهم ما تتضمنه من مزايا :

بعد حوالى ثلاثمائة ساعة (من ٢٥٠ : ٣٥٠) يتمكن الدارسون من اكتساب التراكيب الأساسية اللازمة للتعبير فى مختلف الموضوعات العامة مع يسر فى التحصيل وسهولة فى النطق •

ويتمثل الطالب المـادة خلال دورة تتضمن خمس ساعات أسبوعيا •

كما أن الطالب لا يتخاذل ، بل يشعر بالتقـدم المستمر السريع •

كذلك فهو يشعر بفائدة ما يتعلم لأنه يطبق المكتسبات على الفور • فهو منذ الدروس الأولى يناقش الأستاذ والزملاء •

هـذا بالاضافة الى أن الدروس تتم فى جـو من المتعة والاسترخاء بعيدا عن قيود الدراسة التقليدية ، فالطلبة يجلسون فى حلقة على كراسى مريحة وليس هناك مكاتب تعوق حركتهم كما أن عـددهم لا يزيد على العشرين •

الشاشة

الأستاذ
والأجهزة

واذا انتقلنا الى الصعوبات التى يمكن أن تسىء الى التطبيق وبالتالى تؤثر على النتائج ، وجـدنا أن أهم هـذه الصعوبات هى :

١ ــ عـدم توفر المـادة :

من نصوص أساسية وتدريبات نحوية ونصوص تصحيح النطق ، وخصوصا ما يتعلق منها بالانتقال الى مرحلة الكتابة ، كذلك عـدم وجود كتاب المعلم •

٢ ـــ سوء أختيار المواقف :

فلا تكون مثيرة ، كلها أو بعضها ، ولا تأتى متفقة مـــع المستوى العقلى للدارسـين .فقــد جرت العــادة على استخدام مواقف صبيانية مصاغة أصلا للأطفال ، كذلك فان استمرار وجود الشخصيات المعينة يبعث على الملل •

٣ ـــ معارضة أولياء الأمور والمسئولين والزملاء ، وعــدم توفر الساعات اللازمة للدراسة والتدريب فى ظروف الدراسة الأكاديمية •

٤ ـــ عــدم تمثل الأساتذة للطريقة واهمالهم لبعض جوانبها خصــوصا الجوانب الهامة كمرحلة الاستثمار ، كذلك الجمود فى تطبيق طريقة من المفروض فيها المرونة ، نضيف الى ذلك الجهل بروح الطريقة « الاجمالية » بادخال تمرينات تحليلية والخلط بينها وبين الطرق الأخرى التى تستخدم من الوسائل ما يدعــو الى التحليل ، وأخيرا اهمال عامل (الديناميكية) أو الحركية بين الطلبة وبين الأستاذ وبين الطلبة وزملائهم فى مراحل التدريس •

٥ ـــ نقص الدورات التربوية وعــدم جــديتها ، والاقتصار فيها على دراسة القشور فقط ، والانبهار بمظاهر الطريقة دون الاهتمام بأهم ما فيها وهو الناحية النفسية فى تعلم اللغة وعنصر الصوت والتركيب التنغيمى والايقــاع ثم مرحلة الاستثمار •

١١ ـــ انتقادات الطريقــة والرد عليها

لمــا كانت الطريقة تتضمن الكثير من عناصر التجــديد مما يتعارض مــع المفاهيم التقليدية ، فقــد وجهت للطريقة بعض الانتقادات ، نرى من الانصاف أن نشير اليها ونحاول الرد عليها :

يقول البعض ، ويبدو للبعض أيضا ، أن دور المدرس فى هــذه الطريقة ضئيل ، وأنه مجرد آلة أو بمعنى أصح مشغل للآلات والأجهزة ، وكأن الفائدة

لا تتم للطالب الا اذا ســـال عرق المدرس ، فعلى الرغم من أن العبرة ليست بحجم ما يبذله الأستاذ من جهد وانما بحجم ما يحصله الطالب من فائدة ، الا أن المدرس ليس مجرد آلة ، بل العكس هـو الصحيح ، فكل شيء يرجع اليه ، فهو المنظم لكل كبيرة وصغيرة ، وهـو المقنن للمـادة المعطاة والجرعة المناسبة ، وهـو الذى يختار التمارين المناسبة لعلاج كل صعوبة أو مشكلة •

كذلك يتهمون الطريقة بأنها طريقة أرستقراطية باهظة التكاليف ، والحقيقة هى أن الأجهزة اللازمة لتنفيذ الطريقة : آلة عرض + مسجل + أشرطة + شرائح ، لا تزيد على عشر التكاليف اللازمة لاقامة حجرة فى مختبر للغة لاثنى عشر طالبا ، أى أن حجرة المختبر تكلف عشرة أضعاف حجرة الدراسة •

الهـــــوامش

(١) Peter Cuberina أستاذ اللغويات الشهير بمعهد اللغويات بجامعة زغرب بيوغسلافيا .

(٢) ويرمز اليها بالحروف الأولى S.C.A.V.

(٣) Paul Riv أستاذ بمدرسة المعلمين العليا بسان كلو بفرنسا .

(٤) Voix et Ihaces de France

(٥) بالاضافة الى تجربة معهد زغرب ، قام (جى كابيـــل) الفرنسى فى عام ١٩٥٨ م بتجارب مماثلة فى مدينة الرباط ، ثم تم تحويل كتابه فى تعليم اللغة الألمـــانية الى دورة تقوم على الطرق السمعية البصرية .

(٦) نقصـــد بالتركيب التنغيمى Intc Nation

(٧) انظر فى هـــذا الموضوع مقال «بول بيرينا» بعنوان « دور الكلمة فى الطريقة السمعية البصرية التركيبية الاجماليـــة » فى دورية (اللغـــة الفرنسية فى العـــالم) Le Francais dans le Honde العـــدد رقم (١٠٣) ، عام ١٩٧٤ م

(٨) فى هـــذا الصـــدد ننصح بأن يحاول الدارس أن يحيط نفسه بجـــو بيئة اللغة التى يتعلمها عن طريق بعض الصور التى تعكس هـــذه البيئة او بعض عناصر الديكور المميز لهـــا .

(٩) فالعربى مثلا يكتب من اليمين الى اليسار ، ويعـــد الأرقام على اصابعـــة مبتدئا بالخنصر بعكس الأوربى الذين يبدأ بالابهام ، وهناك حركات معينة وايماءات تختلف دلالاتها من مجتمع لآخر .

(١٠) أنظر فى هـــذا الموضـوع :
C. Malandain., Utilisation des films fixes

(١١) أنظر فى هـــذا الموضـوع :
J. Klein, L, Exploitation de la Leson dans la Methode (S.C.A.V), R.P.A. 12, 1969, 3-17.

(١٢) مدرسة المترجمين بمدينة مون بفرنسا Ecole d'interprétes de Hors.

الفصل الثالث

الصوت والصورة في تعليم اللغات الحيّة

تعتبر علاقة الصوت والصورة بالطرق السمعية البصرية علاقة عضوية لا عــلاقة اضافية(١) ، لذلك كان لابد أن نبدأ بتحــديد الأسس والأهــداف التى تقوم عليها هــذه الطرق ، ففى ضوء هــذه الأسس والأهــداف يتحــدد دور الصوت والصورة •

أسس الطرق السمعية البصرية وأهــدافها :

* تمكين الطالب من اللغة الجارية بقــدر كاف مع التركيز على لغــة الحــديث(٢) ، فاللغة اذن تعتبر وســيلة اتصال مــع وجــود اختــلافات فى الاستعمالات(٣) •

* لتعويد الطالب على الاستعمالات المختلفة للغة وعــدم تزييف حقيقة الاتصال ، لابد من عــدم فصل اللغــة عن الظروف العادية لاستعمالها ، وبنوع خاص عــدم اغفال « المواقف » التى تفجر الكلام •

* عملية الاتصال اللغوى تعتبر فى الواقع كلا لا يتجزأ ، يتضمن عناصر كلامية ، ولكن هناك عناصر أخرى تسهم فى هــذه العملية بمقــدار ما تحمل من معان تدخل فى اطار الرسالة الكلية(٤) •

* اذن لابد من « تغريب » الدارس أو نزعة من بيئته ، والعمل على منع القياسات الدلالية من القيام بين اللغة الأم واللغة الجــديدة(٥) •

وعلى ذلك فان دور الصوت والصورة يجب أن يتحـدد فى ضوء هـذه الأهـداف وهـذه الأسس •

وظيفـة الصـوت :

الكلمة سواء كانت منطوقة أو صادرة عن جهاز تسجيل ، تمثل المظهر الأول للغة ، هـذا اذا سلمنا بأن اللغة هى قبل كل شىء « ضوضاء منظمة »(٦) •

فمن الناحية السماعية ، يستقبل الطالب سلسلة من الأصوات المحمولة على موجات طبقا لنظم تنغيمية معينة ، والعناصر اللغوية التى تعرض على هـذا النحو يمكن أن تندرج تحت مجموعة من السجلات أو الاستعمالات الخاصة بلغـة الحـديث الفردية •

ومن المهم تحديد هذه السـجلات (القوائم) واحترامها ، اذ توجـد بينها اختلافات على مستوى التنغيم ومستوى النحو ومستوى المفردات ، تبعـا لكون الموضوع المسموع فى شكل حوار أو بحث أو محاضرة او قراءة نص مكتوب أو عرض مسرحى •

والنص الصوتى ، وقـد فصل عن صورته المرئية ، يمثل مقطعا مختلفا تماما عن ذلك الذى تعودنا عليـه فى الكتابة ، وهـو يربط وحـدات تنغيمية لا تتفق مع تفاصيل عناصره ، أى الكلمات ، وجانب من مهمة المدرس يمكن أن يتلخص فى أن يجعل الطالب يعزل بعض هـذه العناصر (الكلمات) التى اندمجت سماعيا ، داخـل سلسلة صوتية(٧) •

وسنرى كيف أن الصورة تساعد كثيرا فى هـذا المجال ، وهـو التقسيم الى مقاطع • ولكن أهم ما فى الموضوع هـو أن يتعرض الطالب لتلك الحقيقة ، حقيقة الترابط التنغيمى ، وبذلك يتآلف مع الايقاع والتنغيم والرنين فى لغـة

الحـــديث داخل جمل كاملة ، ففضلا عن أن هـــذا الأسلوب من العرض لا يشجع على الترجمة الحرفية ، يعتبر الوسيلة الوحيدة التى تجبر الطالب على الانتباه أو اليقظة التى يتفق الجميع على أهميتها الجوهرية فى تعليم اللغة الأجنبية .

ومع تقـــدمه فى معرفة اللغة ، يمر الطـــالب بمواقف استقبالية مختلفـــة ، فالمبتدىء الكامل حين يستمع الى تسجيل صوتى ، يدرك ببساطة أن هـــــذه السلسلة التى يسمعها ذات معنى ، وأن الأصوات التى يميزها تحمل رســـالة معينة ، ان الصوت وطبيعة الحركات التنغيمية تحمل له بعض البيانات العـــامة جـــدا حـــول ظروف وجـــو عملية الاتصال التى يشهدها (ولو أن مثل هـــذا الادراك الغامض يمكن أن يكون خاطئا خصوصا فى حالة لغة بعيدة عن اللغة الأم) غير أنها فى مجملها تظـــل غامضة وحافزة لكونها غير مفهومة .

وبعـــد ذلك ، وبعـــد أن يحصل الطالب بعض المعلومات ، قـــد يتعرف (على المـــاشى) على بعض العناصر التى تمكن منها مسبقا ، لكنه لن يعرف من أول وهلة كيف تعمل اذا كان القالب الذى تظهر فيه ما يزال مجهولا بالنسبة له ، وبعـــد ذلك يحـــدث العكس : فلن يفـــوت الطالب سوى بعض الكلمات المنفردة لأنه قـــد فهم السياق .

وظائف الصورة من خلال علاقتها بالكلمة :

الوسائل البصرية كثيرة وكذلك نماذج الصور التى تقـــدمها ، ونتج عن ذلك بطبيعة الحال استعمالات متباينة سنشير اليها عند الحـــديث عن الوســـائل السمعية البصرية ، غير أن هـــذا التباين فى الاستعمالات يتفق مـــع غزارة فى الوظائف طبقا للأهـــداف والأسس التى ذكرناها آنفا .

والبيان التالى يوضح أحـــد الأدوار التى يمكن أن تقوم به الصورة فى تعليم اللغـــة الأجنبية .

ـــــى بصــرى

ــــــــ> اكتشاف لغــوى

معلومات مكتسبة

اذا كانت اللغة مجهولة ، فان الصورة يشترط ان تقتصر على عرض حقيقة معروفة تماما من جانب الدارس ، هــذه الصورة تساعد بدون اللجــــوء الى الترجمة ، فى فهم الوحــدات اللغوية فى اللغة الجــديدة(٨) ، ولكن اذا كان هــذا المبدأ واضحا فيجب أن نحــدده فى مجال التطبيق •

هناك نوعان أساسيان من العلاقات بين الصورة والكلمة ، العلاقة الأولى هى العلاقة المعتادة أو التقليدية ، ومن السهل وصفها ، غير أن لهـا أكثر من مدى ، أما النوع الثانى من العلاقات فهو أقل سهولة وذلك يرجع الى غزارته •

الصورة كتمثيل صادق (دقيق) للمعنى اللغوى :

ومثال هــذا النوع معروف ، فكلنا شاهدنا فى الصفحات الأولى من كتب تعليم اللغات الأجنبية تلك الصور (كتاب أو سبورة أو قلم) التى يدل وجــودها على هــذه الكلمات دون الاضطرار الى ترجمتها الى اللغة الأم • ان الطالب فى هــذه الحالة يقيم علاقة مباشرة بين المعين البصرى (الصورة) وبين العنصر اللغوى (الكلمة) وهى علاقة تكون واضحة فى العادة •

فالصورة تستخدم فى استحضار المعنى من خلال ما يدل عليه أو استحضار المعنى من خلال الكلمة التى يراها أو يسمعها • وبذلك فان الصورة تسمح بعرض وفهم فورى تقريبا لكلمات معزولة ، وفى أغلب الأحيان يتعلق الأمر بأسماء مادية • ولكن يمكن بهــذه الطريقة أيضا عرض بعض أفعال الحركة بل وبعض النعوت الوصفية(٩) ، وهــذا النوع من التمثيل البسيط يعتمد على معلومات مكتسبة مشتركة كما يستند على بعض الخبرات العامة أو العالمية(١٠) ، هــذه العلاقة

الفورية والحتمية بين الصـــورة والعبارة اللغوية لا تبسط الفهم على الطـــالب وحسب ، وانما هى أيضا تسهل عليه عملية الحفظ ثم عملية التذكر حينما ترد الكلمة فى جملة لاحقة أثناء العملية التعليمية •

وهناك مثال آخر معروف تحتفظ فيه الصورة بهـــذه الوظيفة نفسها ، والمثال هـــو لوحة المفردات التى تعرض غالبا مجموعة من المفردات التى تدور حـــول موضوع معين مثل وسائل المواصلات أو أدوات الزراعة أو التجارة أو الحـــدادة ، فالعرض البصرى لمضمون معروف معرفة تامة يسمح بالتعرف عليه ، وفيما بعـــد يساعد على التذكر •

هـــذه الوظيفة التى تؤديها الصورة سواء كان المعروض لوحة مفردات أو بطاقة تعرض شيئا واحـــدا ، أقـــول هـــذه الوظيفة التى أسميناها التمثيل الدقيق للمعنى اللغوى ، تثير بعض الملاحظات :

* عملية الفهم تكون ، أساسا ، سهلة وفورية ، فهى تعتمد على مجرد الربط بين دال بصرى يبدو مدلوله بديهيا وبين دال لغوى يعرف الدارس أن له نفس المـــدلول •

* عملية الربط الحتمية ، هى التى تسهل عمليات التذكر اللاحقة ، ومن ثم كان عرض مثل هـــذه الصور على الدارس يعتبر اختبارا لدرجة حصيلته من اللغـــة الأجنبية •

* اذا كانت هـــذه المزايا التعليمية مؤكدة ولا يمكن انكارها ، فيجب الا ننسى الامكانيات المحـــدودة أيضا والتى لا تتجاوزها هـــذه الصور •

* فالصورة لا يمكن أن تحقق النتائج السابقة الا فى اطار العناصر اللغوية الدالة على أشياء مادية أو مفاهيم يمكن تصويرها دون لبس أو غمـــوض ،

« فالكرسى » يمكن تصويره بوضوح ولا يختلف عليه اثنان ، ولكن كيف يمكن تصوير « الدال » على عبارات مثل العظمة أو الرقة أو الضيق أو الكراهية ؟

هل يمكن تنفيذ ذلك بعرض صورة مادية ؟ ثم كيف يكون التصرف حيـال المفردات النحوية وأدوات الربط والوصل والعطف ... الخ .

* على أية حال فان الاستمرار فى استعمال هـذا النوع من الصور يمثل خطرا على العملية التعليمية ، فكثرة التعامل من خلال عناصر منفصلة ، يقـوى ما يشعر به الطالب من اغراء الترجمة الى لغته الأم ، مع أن الصورة وضعت أساسا لتجنب هـذه الترجمة . كذلك فان التمادى فى هـذه الوسيلة يمكن أن يوحى بأن المفردات فى اللغتين تمثل قوائم قابلة للاستبدال فيما بينها بصـورة مطابقة كل المطابقة ، فى حين أن علم اللغة المعاصر لا يؤيد هذا الافتراض .

* خصوصا ، وعلى الرغم من مزايا هـذا النوع من الصور ومضاره ، اذا لم تكمله أنواع أخرى من الصور ، يقصر اللغة على مجرد قوائم وصفية ، أو عـدد من المفردات ، الأمر الذى لا يشبع أبسط الحاجات المباشرة فى عملية الاتصـال الاعتيادية(١١) .

* وأخيرا فالصورة التى تمثل المعادل الدقيق للمعنى اللغوى ، لا تعرفنا شيئا حول ظروف استعمال اللفظة حيث هى تقتصر على تمثيل معناه وحسب(١٢) .

الصورة ، كايهام بالموقف الاتصالى :

فى الأمثلة السابقة أوضحنا الوظيفة الوصفية للصورة التى تقـوم بعقـد رابطة أوثق ما تكون بين معطيات الخبرة وتعبيرها اللغوى .

ومع كل ، حينما يكون الاتصال الشفوى من خلال حوار ، نلاحظ أن اللغة لا يمكن قصرها على العناصر المـادية التى تدرك بصورة مباشرة ، بل العكس ،

فالمتحدث ، اختصارا للوقت والجهد ، يتجنب الافصاح عما هـو مفروض أنه معروف للجميع أو بديهى ، ففى عملية الاتصال (التفاهم) يقوم كل من السياق والحركة والايماء والتنغيم بالاشتراك بدور فى توصيل المعلومات ، خصوصا منها الجوانب العاطفية والفكرية والذهنية والتى تكمـل المعلومات التى يتم نقلهـا بمساعدة الوسائل اللغوية المحض • ان الموقف ورد الفعل الذى يحـدثه عنـد المخاطب ، بكل ما يتضمنه رد الفعل هـذا على المستوى النفسى والاجتماعى والثقافى ، يكون كلا لا يتجزأ ، وعلى ذلك ، فنظرا لتعقد العوامل التى تشترك فى هـذه العملية ، فان الصورة (المـادية) لا يمكن أن تقـدم سوى أساسيات معروفة ، يجب ، انطلاقا منها ، استنباط المعنى الكلى •

ان سلسلة من الصور يمكن أن تدل على حـديث متبادل بين عـدة أشخاص فى موقف من المواقف اليومية ، وتقسيم الصور والحوار يفرض قراءة متقطعة ، وفهم كل جزء رهن بالفهم الاجمالى • اذن ، فالسلسلتان الاعلاميتان (الصـور والكلام) تسيران متوازيتين ، وكل منهما تعبر عن الأخرى وتفهم من خلالها •

ولفهم الهـدف من وراء « المقطع الكلامى » وظروفه ، ذلك المقطع المرتبط بكل صورة ، فان الطالب الذى يجهل اللغة عليه أن يتقمص الشخص التى تظهر فى الصورة ويتولى مهمتها التعبيرية ، ولا ينبغى عليه أن يتقاطع مع الشخصية التى يسمع كلامها وكأنه هـو الذى يتكلم بدلا منها • ويزداد ادراك الطالب لمضمون الرسـالة الشفوية كلمـا كانت عناصر الصـورة (من ظروف ومواقف وسلوك) تتعلق بخبرته الاجتماعية وترتبط بالأحـداث اليومية التى تعود عليها •

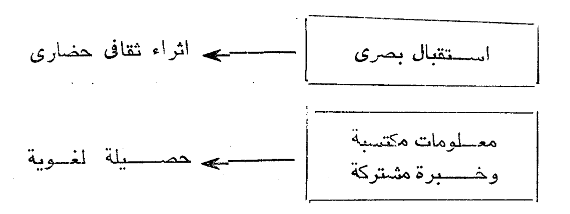
وما ان يتقـدم الطالب فى التحصيل اللغوى حتى يعثر فى النص المصاحب للصورة على ألفـاظ وعبارات معروفة له ، بمساعدتها ، وبعـون الصورة ، يتمكن من سـد الثغرات فى الفهم ان وجـدت •

وهكذا فان هـذا النمط من الصور لا يستهدف المقابلة الحرفية بين جميع الوحـدات اللغوية وبين عناصر تشكيلية معينة ، وانما وضع لكى يعرض بشكل بصرى وكلى جميع الدلائل الحاملة للمعنى داخـل عملية الاتصال أو التى تساعد فى ابرازها •

فالصورة هنا اذن أكثر ثراء وأكثر واقعية ، لكنها أيضا أكثر غموضا من سابقتها • اذ هى فى الواقع تأخـذ فى الاعتبار الجوانب المختلفة لعملية التفاهم ، فهى تبرز مكوناتها الانسانية والاجتماعية أيضا • انها لا تعرض فقط ظروف استعمال التعبير اللغوى ولكنها تقـدم أيضا الوسائل لسبر أغـواره وادراك مضمونه • ومن ناحية أخرى ، فهى أقرب الى الواقع والحقيقة والصـدق لأنها لا تقتصر على عرض معلومات عامة فى اطار خبرة الطالب وتجربته ، ولكنها تكشف النقاب عن بعض الملامح أو الجوانب الثقافية النوعية(١٣) •

أما عن غموضها فيكمن فى تعـدد المفـاهيم التى يمكن أن تثيرها ، كذلك فى الحرية التى تتركها لعملية التأويل •

وعلى ذلك فالبيان أو الرسم البيانى هـذه المرة يختلف عن سابقه ، فهـو أكثر تركيبا **وتعقيدا** :



ويمكن أن نقول ان الطالب فهم الموقف الكلى بشكل اجمالى وأنه تعرف على غالبية العناصر التشكيلية دونما صعوبة ، ما دامت تعتمد على أساس من المعارف والتجارب المشتركة ، غير أن المدرس من خلال توصيله للتعبير اللغوى ، يمكن أن يتطرق الى شرح بعض الجوانب الخاصة بالموقف وتكون جـديدة على الطالب ، ومن ثم فان سبر أغوار الصورة يفضى الى زيادة فى الحصيلة الثقافية •

ولا ينبغى أن نخلص من ذلك الى أن الصورة تحمل عناصر ثقافية تضاف كزيادة الى التعبير اللغوى المحايد البسيط ، فان معنى ذلك أننـا نغفل الحقيقة التى تقول بأن اللغة ذاتها تنظم وتعكس فى ذات الوقت مضمونا كليا لتجربة انسانية ، ومن الخطر أن نحاول عزل التعبير اللغوى عن الحقائق التى يعتبر هـو مستمدا منها عند تركيبـه ، فبالاضافة الى المعنى اللغـوى ، يكون النص والصورة حافلين بالمعلومات الحضارية ، وهما ، أى النص والصورة ، يقومان بدور متكامل فى ابراز ذلك(١٤) •

مثـــال :

الأجنبى يحمل معه زجاجة ويسكى ، فيعرف أنه ممنوع ←── معلومة حضـارية •

وهنا فان ربط الصورة بالمقطع الصوتى المصاحب لهـا ليست علاقة مساواة وانما هى علاقة تكامل ، فالصورة وهى تثير موقفا اتصاليا ، توحى بل وتستدعى التعبير اللغوى ، وفى المقابل ، فان هـذا التعبير اللغوى لا يعبر تعبيرا كاملا عن معناه الا اذا وضع داخل اطار من سياق اللفظ والموقف معا • ذلك أنه لو عرض كل من المقطع البصرى والمقطع الصوتى على حـدة فان كلا منهما يمكن أن يؤدى الى تأويلات مختلفة • أما اذا تم عرضهما بشكل مترابط ومتكامل ينتقل بين النص والصورة فان كلا منهما يبرز الآخر • وهنا يكمن دور المدرس الايجابى فى مساعدة الطـالب •

حول تعـــدد الطرق السمعية البصرية :

القول بأن هـــذه اللغة الأجنبية أو تلك يتم تدريسها بالطريقة السمعية البصرية ان دل على شيء فانه يدل على نقص فى المعلومات أو على الأقل على عـــدم دقـــة فى التعبير •

فالأسواق مليئة اليوم بالدورات السمعية البصرية ، وكثير منها يعتمد على طريقة واحـــدة ، وهناك دورات أخرى لا تلتزم بطريقة معينة •

والمهم مراعاة الآتى :

١ ـــ لا يمكن أن نتحـــدث عن وجـــود طريقة تعليمية الا اذا قام الاستعمال التربوى ، وبالذات توظيف العنصر البصرى والعنصر السمعى ، على مفهوم واضح وتعريف محـــدد • أما اذا لم تكن الصورة سوى زينة فارغة أو لمجرد الدعاية التجارية ، فلا يمكن التحـــدث عن طريقة تعليمية • اذا لم يكن العنصران السابقان يمثلان وظيفيا جزءا لا يتجزأ من الدراسة فليس هناك من الطرق السمعية البصرية الا الاسم •

٢ ـــ لا ينبغى أن نخلط بين فنية (تكنيك) التعليم وبين الطريقة التعليمية ، فالأولى تتحـــدد انطلاقا من الثانية التى تعتمد على اختيارات وافتراضات مسبقة ، وعلى أسس نتيجة لأبحاث معينة فيما يتعلق بالآتى :

× طبيعة اللغـــة ووظيفتها •

× الظروف المواكبة للتعليم •

× الأهـــداف المطلوب تحقيقها •

× المحتوى المطلوب تدريسه •

× الدارس الذى يتعلم اللغـــة •

فالطريقة التعليمية لا يمكن أن تقوم الا على أساس اختيارات أساسية ، واذا تحـددت هـذه الاختيارات بوضوح انحسر مجال الاختلافات حـــول الطريقـــة •

فهناك العـــديد من الطرق السمعية البصرية ، وأى طريقة منها لا تحل محل الأخرى ولا تشبهها ، فكل طريقة تلبى احتياجات معينة وتحقق أهـدافا خاصة •

حول تعـدد الاستعمالات التعليمية لوظائف الصورة :

سبق أن ميزنا بوضوح بين الصورة كمعادل للمعنى اللغوى ، والصـــورة كايهام بالموقف الاتصالى ، واذا كان هـذا التمييز أساسيا فهو لا يبدو نهائيا ، اذ أن « الصورة/الترجمة » يمكن أيضا أن تحمل فى طياتها عناصر بصرية لبعض جوانب حضارية تتجاوز مجرد المضمون الضـــيق للمعنى اللغوى ، ومثل هـذه العناصر وهى نادرة ، تكون من فعـل المصور اللاارادى • ولكن اذا زادت هـذه العناصر عن حـد معين فانها تحـدث عند الدارس نوعا من الاضطراب يخلخل التوافق المفروض ان يتحقق بين الصورة والمعنى الواضح ، والذى ينشأ عن تجربة سابقة ، غير أن محاولة ضمان هذا التعادل الدقيق يفضى فى بعض الأحيان ، ومنعا للغموض ، الى التبسيط الشديد • فلنفترض مثلا أننا نريد أن نعرض صورة لجندى مرور ، ونحن نعلم أن زى جندى المرور يشبه أو يمكن أن يشبه زى جندى فى الشرطة أو فى الجيش أو فى الطيران ، عندئذ نصوره أثناء قيامه بعمله أى وهـو يرفع يده حاملا عصاه البيضاء لايقاف سيل من السيارات ، وهنا أيضا فان الصورة وهى تضيف ما يلزم من عناصر توضيحية ، لابد وأن تتجاوز حـدود الترجمة الدقيقة للفظ الجـديد • وعلى العكس من ذلك ، (الصورة/الموقف) أحيانا تحتوى على بعض الاشارات البصرية التى تسمح بالترجمة المباشرة لألفاظ من النص المصاحب تمثل حقائق مادية • اذن ، بعض مناطق من (الصورة/الموقف) يمكن أن تقوم بدور (الصورة/الترجمة) •

وهـذا يعنى أن وظيفتى الصورة ، مع كونهما متميزتين فى الحالتين ، يمكن أن تتتابعا أو تتشابكا فى درس واحـد • وعلى ذلك ، فان الحـدود الوظيفيـة تقبل بعض التجاوزات فى مجال التطبيق التعليمى ، والمهم أن يتنبه المؤلفـون والمطبقون للطرق الى هـذه التجاوزات • كذلك فان جميع الصور فى مقطـع بصرى واحـد لا يكون لهـا نفس القوة والثراء • فلا ينبغى أن تعالج بطريقة واحـدة رتيبة ، وتحـديد ذلك يعود الى المدرس •

نضيف الى ذلك أن استعمال الصوت والصورة يختلف من آن لآخر فى الدرس الواحـد ، فالعلاقة الرئيسية التى سبق أن ركزنا عليها طويلا هى التى تتيح شرح النص الأجنبى • والطريقة السمعية البصرية تهيىء أولا لفهم المعنى الصوتى من خلال الاستقبال ، ومن خلال التحليل ، وأحيانا من خلال تعليق على المعنى أو المعانى البصرية التى تم التوصل اليها بصورة مباشرة • ولكـن أثر الصـوت والصورة لا يتوقف عنـد هـذا الحـد ، فبعـد هـذا الدور « الدلالى » يمكن أن يأتى دور تذكيرى ، فالطالب يحاول أن يستحضر الموقف وهـو يتابع الصور من جـديد ، اذ أن المساعد البشرى ييسر عملية التذكر اللغوى ويعجل بها : فارتباط هـذا المساعد البصرى فى البداية بالمقطع الصوتى يعين بعـد ذلك على تذكره • ومن ناحية أخرى فان الصور يمكن ، اذا سمح ثراؤها بذلك ، ان تقـدم الذريعة لتعليقات أخرى تسمح بها عبارات الحوار فى موقف معين ، مما يتيح اجراء محادثات مع الطلاب •

وعلى ذلك ، وبعـد ارتباطهما الوثيق فى تقـديم الحوار وشرحه ، فان الصوت والصورة يمكن أن ينفصلا بالتدريج • وفى نهاية الحصة يترك المدرس الفيلم والمسجل ، بعـد أن قاما بدورهما فى اكتساب العناصر الجـديدة وتثبيتها ، لأن استعمال هـذه المكتسبات استعمالا حرا طليقا لا يبدأ الا بعـد أن ينتهى دور الوساطة الذى تقوم به الوسائل السمعية البصرية ، داخل الفصل أو خارجه•

اختلاف الطرق السمعية البصرية باختلاف المستويات :

اذا كنا حتى الآن بصـــدد التدريس للمبتدئين ، فلا يعنى ذلك أن الطرق السمعية البصرية لا تصلح الا للمراحل الأولى من التعليم • وبصرف النظر عن كل ما يمـــكن أن تقـــدمه الصـــورة المتحركة ، بشرط أن نحسن اختيارها واستعمالها للطلاب المتقـــدمين ، يمكن أن نشير ، وقـــد سبق أن ألمحنا الى ذلك ، الى أن النصوص السردية والوصفية يمكن أن تكون مادة لتمرينات لغـــوية مثمرة • وكلما تقـــدم الطلاب فى معلوماتهم اللغوية قـــل دور الصورة ، كمدخل الى الاستيعاب اللغوى لتصبح معينا على فهم المضامين والموضوعات أو « مثيرا » لبعض المواقف العاطفية أو الفكرية التى تخلق — بدورها — حاجات جـــديدة نحو التعبير اللغوى • ولكن حتى الآن ، وعلى المستوى العملى والنظرى أيضا ، ظلت الصورة والصوت مرتبطين بتعليم المبتدئين أكثر من ارتباطهما بالتعليم فى المستويات المتقـــدمة • وهناك أبحاث ، لم تتجاوز بعـــد ، يهـــدف فتح آفاق جـــديدة لأكبر معينين من المعينات السمعية والبصرية ، ألا وهما الصـــورة والصـــوت •

الوســـائل السمعية البصرية :

سنتعرض هنا لأهم استعمالات أشهر هـــذه الوسائل ، اذ يصعب فى هذا المكان حصرها جميعا ، لذلك سنكتفى منها بالآتى : السبورة الوبرية — جهـــاز التسجيل — مختبر اللغـــة — السينما •

السبورة الوبرية :

بواسطتها يستطيع المدرس أن يعرض موقفا حيا يجمع عناصره ويشكلها ويبدلهـــا كمـــا يشاء ، كمـــا أن المدرس يستطيع بعـــدد محـــدود من الأشكال والنماذج المتوفرة لديه أن يكون لوحات كثيرة ومتنوعة ، تتميز بالتجريد والبساطة

من ناحية ، وقـوة الايحاء من ناحية أخرى ، والمدرس المـاهر يستطيع أن يستغل خياله وخيال الطلاب فى اكمال الصورة وتعويض النقص فى العناصر . كما أنه يستطيع أن يبعث الحياة والحركة فى هـذه الجمادات الثابتة .

وقـد تتميز السبورة الوبرية عن اللوحة الجاهزة فى أن قيام المدرس بتكوينها قطعة قطعة أمام الطلاب يشد انتباههم ويثير اهتمامهم .

كما أن امكانية التغيير والتبديل والاضافة يدخل فى الدرس امكانات كبيرة للتدريبات المتنوعة ، ثم ان المدرس يستطيع أن يتأكد من استيعاب الطـلاب وفهمهم بأن يطلب منهم أن يقوموا بأنفسهم باستعمال النماذج بالشكل الذى يحـدده لهم . ومثل هـذه المساهمة الايجـابية تساعد كثيرا فى استيعاب المعلومات ، كما أنها تشجع الهيابين المترددين على المشاركة .

غير أن استعمال السبورة الوبرية ليس بالأمر الهين ، فاختيار النماذج وترتيبها وتنظيمها ، كل ذلك يتطلب من المدرس دقـة بالغة . كذلك فان فاعلية هـذه الوسيلة رهن بالاتقـان الذى يراعى فى وضع السيناريو واخراجه ، كمـا أنها مرتبطة الى حـد كبير (بالديناميكية) أو الحركية التى يتميز بها مقـدم الدرس .

ولا تقتصر السبورة الوبرية على عرض المواقف الحوارية ، ولكن المدرس يستطيع بواسطتها أيضا أن يعرض النصوص الوصفية والسردية (قصـة) بأحـداثها ومراحلها . كما أنها وسيلة مثلى فى عرض المفاهيم الخاصة بالقواعد فبالاضافة الى مساعدتها فى عرض القواعـد فى مواقف ، تسهل كثيرا فى عمليات اضافة الحروف وحـذفها طبقا لمـا تمليه القاعـدة موضوع الشرح .

المسـجل الصـوتى :

لا نبالغ اذا قلنا ان جهاز التسجيل هـو أهم معين للمدرس فى تدريس اللغة الأجنبية ، فهو لا يوفر له سماع النصوص التى يختارها ويعـدها للدرس

وحسب ، ولكنه أيضا يستطيع بواسطته أن يسجل نطــق الطــلاب فى المساحة المخصصة لذلك بعــد كل جملة ، وبذلك يستطيع كل طالب أن يستمع الى نطقــه ونطق الآخرين ، فيحكم على كفايته ويعــدل فيها ويعيد التسجيل كلما شــاء ، طالمـــا أنه فى كل مرة يمحو التسجيل السابق تلقائيا •

كما أن من السهل ايقاف المسجل ، ثم اعادة تشغيله ، والتقــدم والتأخر بسرعة والانتقال من القراءة الى التسجيل وبالعكس(١٥) •

مختبر اللغــة :

أما مختبر اللغة فهو يتيح للطالب فرصة الانفراد بنفسه داخل (الكابينة) الغرفة الخاصة به ، بعيدا عن الآخرين ، والتقــدم طبقا لمستواه فى اللغــة ودرجة سرعته فى الاستيعاب ، دون شعور بالحرج بسبب وجود الآخرين •

ومختبر اللغة عبارة عن قاعة مبطنة لتجنب آثار الصــداء الصوت ، وبهــا غرف صغيرة تتسع كل منها لفرد واحــد ومجهزة بمسجل للصوت ذى وجهين يسمح بتسجيل صوتين ، المدرس — الطالب ، به (مايك) لاقطة وسماعتان ، وفى بعض الأحيان يكون به زرار للمخاطبة ، ومن بين تركيبات المختبر طــاولة التوجيه أو القيادة المخصصة للمدرس الذى يستطيع فى أى وقت أن يتدخــل ويتصل بأى طالب داخل غرفته لتوجيهه وتقويم نطقة ، كما أن بث البرامج يمكن أن يتم بشكل فردى أو جماعى • أما الاستماع فيمكن أن يكون فوريا ويمكن أن يتأجــل •

وبعض المختبرات تكون مجهزة بشاشة عرض صغيرة داخل الغرف أو شاشة كبيرة فى القاعــة •

وفى بعض المختبرات تكون أجهزة التسجيل داخل الغرف للاستماع فقط وليس للتسجيل ، ويتم بث البرامج من خلال مسجل كبير رئيسى لا يســجل

الا صوت طالب واحـد فى كل مرة ، وهـذا الطراز من المختبرات يتيح للطالب ما يسمى بالاستماع الذاتى الفورى ، فالطالب يتحـدث أمام اللاقطة وفى ذات الوقت يستمع الى صوته من خلال السماعتين •

وفى أغلب الأحيان تكون تمارين المختبر معـدة ومسجلة مسبقا ، وعلى الطالب أن يعمل ويتقـدم وحـده بالتقليد والتكرار والتقـويم الذاتى : يستمع ويكرر ، وينسق الجمل ويعـد لها ، فقـد تم اعـداد التمرين بحيث يتقـدم الطالب وحـده دون تدخل خارجى •

وللاستفادة من المختبر ، لابد وأن يتم التنسيق بين ما يجرى فى الفصل وفى المختبر بحيث يكمل كل منهما الآخر ، ويقوى كل منهما الآخر ، والا فان اختلاف طريقة التدريس والمحتوى الذى يقـدم فى الفصل وفى المختبر يمكن أن يؤدى الى ارباك للطالب بحيث لا يستطيع أن يمزج بين المكتسبات ويركب بعضها على بعض •

أما التمرينات التى يمكن أن تتم فى المختبر فهى كثيرة ومتنوعة نذكر منها ، فيما يتعلق بالمبتدئين ، تمرينات تقـويم النطق ، والتكرار ، والتدريب على التنغيم والنبر وتثبيت الأنماط بالقواعـد(١٦) •

وبالنسبة للمستوى المتقـدم ، نذكر تمرينات الاستماع الى الحـوارات الحقيقية والتمرينات الخاصة بتعليم المستويات اللغوية ثم الترجمة الفورية •

ولكن بالرغم من التقـدم العظيم الذى تم فى مجال تصميم البرامج ، الا أنه حتى الآن ، لم يثبت بشكل قاطـع أن تعلم اللغة الأجنبية يمكن أن يتم بالاقتصار على استعمال المختبرات اللغوية • فالمختبر ما هـو الا وسيلة من الوسائل التعليمية العـديدة غير أنه لابد له من تطبيق طرق التدريس الحديثة ، فهو لا يمكن أن يفيد مع طريقة عتيقة فى التعليم •

السـينما:

لا شك أن الفيلم المتحرك هـو أكثر الوسائل المعينة اغراء وايحاء بالنسبة لتدريس اللغة الأجنبية ، ومع ذلك فنحن لم نستنفد بعد كل الامكانيات التعليمية لهـذه الوسيلة العظيمة .

وبالنسبة للراشدين المبتدئين ، فقـد أمكن اخراج بعض الأفـلام عـن الحضارة تستهدف اطلاع الطلاب على نمط الحياة وأسلوب التفكير والابداع عند الشعوب التى يتعلمون لغتها ، فما اللغة الا نتاج وتعبير للثقافة والحضارة .

ويجرى حاليا اطلاع الطلاب على العادات والتقاليد الاجتماعية وتعريفهم بأبسط ملامح الحياة اليومية جنبا الى جنب مع تعليمهم لغة البلد أو المجتمع ، وليس ذلك كحافز لتعلم اللغة وحسب ، وانما لكى نساعد الطلاب من خلال الأثر العاطفى للأفلام ، على ادراك دقائق هـذه اللغة وآفاقها الرحبة وما تزخر به من صور بيانية ومجازية ورموز .

ومن مميزات الأفلام أن الفيلم الواحـد يمكن أن يلائم المستويات المختلفة والأمزجة المتباينة والتخصصات المتعـددة من فنية وعلمية وأدبية ، كذلك فان جهاز العرض ذا الوجهين يسمح بتسجيل التعليقـات والاضافات التى تلائم مستوى الطلاب وتتناسب مع اهتماماتهم ، كما يسمح بتسجيل أصوات الطلاب أثناء تشغيل الفيلم ، ثم يطلب منهم فى حالة المبتدئين اعادة الحوار الأصلى . أما المتقـدمون فيمكن أن يرتجلوا أمام الشاشة عبارات جـديدة ، كما يمكن التنسيق بين محتوى الفيلم وبين بعض تمرينات المختبر أو بعض العبـارات المصاحبة للشرائح الثابتة . كما أن الفيلم التعليمى عادة ما يكون مصحوبا بكتيب كدليـل يتضمن الكثير من الأفكار والايحـاءات للاستفادة من الفيلم وأفضـل الطرق لاستثماره .

وقـد كانت خطوة كبيرة الى الأمام حينما لجـأ المسئولون فى البرامج التليفزيونية فى بعض بلدان العالم الى تنفيذ دورات كاملة فى تعليم اللغـات

تخصص للمشاهدين الذين تمكنهم ظروفهم من التواجد أمام التليفزيون فى الوقت المخصص لعرض هذه الدروس ، وزيادة للفائدة فقد صدرت كتيبات وأسطوانات وشرائط تسجيل مصاحبة لهذه الدروس وتتضمن التدريبات الخاصة بها(١٧) •

كما أن هناك بعض البرامج التى لم تقف عند حد تعليم اللغة ، وانما تجاوزت ذلك الى تعليم مبادىء علم اللغة العام والطرق السمعية البصرية فى تعليم اللغات المخصصة للمدرسين • وأخيرا ، وبفضل جهاز « المانيتو سكوب » والدائرة التليفزيونية المغلقة ، أصبح فى امكان المدرسين أن يشاهدوا أنفسهم أثناء تدريسهم ويقوموا هذا التدريس بمقارنته بالنماذج المثلى التى يعرضها « المكونون » وهم أساتذة الدورات الدريبية الخاصة بالمدرسين •

الوثيقة الصوتية فى درس اللغة ودرس الحضارة :

فى بعض الأحيان لا يوفر المعهد أو المدرسة لمدرسى اللغة سوى الكتاب الدراسى ، ويترك المدرس بعد ذلك لمجهوداته الشخصية يدبر بها أمر التدريس مع الطلاب ، مثل هذا المدرس ، هل يمكن أن يستخدم فى مهمته الوثيقة الصوتية ؟ الجواب : نعم ، ولكن أى الوثائق يستعمل ؟ وكيف يستعملها ؟

أما عن نوع الوثائق فالأفضل أن تكون بسيطة وتكون عبارة عن بعض النصوص السردية أو الوصفية أو الحوارية من الكتاب الدراسى ، يتم تسجيلها بأصوات أفراد من أهل اللغة •

كما يمكن أن تكون هذه النصوص من مصادر أخرى غير الكتاب الدراسى كبعض القصائد أو صفحات من النثر الجيد يتم اختيارها بحيث تناسب مستوى الطلاب •

كذلك يستطيع المدرس أن يسجل مسبقا الحوارات التى يعرض من خلالها دروس المحـــادثة .

ولكن كيف يتصرف المدرس فى هـــذه الحالات الثلاث بالنسبة لتسجيل هـــذه النصوص ؟ يمكنه أن يلجأ الى بعض المتخصصين فى الالقاء أو بعض الهواة من ذوى الأصوات التى تتفق والشخصيات التى يتقمصون أدوارها . مثل هـــذه النصوص المسجلة بأصوات أهـــل اللغة تعتبر ذخيرة غاليـــة بالنسبة لمدرس اللغة الأجنبية خصوصا اذا كان يعمل فى بلد غير موطن اللغة . كما أنها تعتبر وسيلة عمل ممتازة ، ويكفى أن يستمع الطلاب الى النص كاملا ، ثم مجزءا أو حتى جملة جملة ، ففى ذلك جلسة استماع ممتازة ، وكذلك وسيلة شرح ، وكل ذلك لا يكلفه سوى جهاز تسجيل بسيط .

أما بالنسبة لتدريس الحضارة فيستطيع المدرس دون أن يدخل الى الفصل جميع وسائل الاتصال الجماهيرية ، أن يستفيد من اختيار بعض هذه الوسائل ويستخدم منها ما يساعده فى تعريف الطلاب على الأصوات العربية وسماعهم اياها ، بل ان من واجب مدرس الحضارة أن يعـــد الطلاب ويدربهم على استقبال مثل هـــذه الوسائل الصوتية الأصلية .

فنحن لا نستعمل فى درس الحضارة الارسال المباشر للمذياع أو التلفاز ، مع أن مثل هـــذه الوسيلة ليست مستبعدة بالكامل — ولكننا حتى الآن نستعمل تسجيلات مختارة لبعض الوسائل الاذاعية والأحاديث والتحقيقات ذات الأهداف — المحـــددة وذات العلاقة الوثيقة بموضوع درس الحضارة : مناقشات حيـــة ومباشرة ، اجابات على أسئلة سبق اعـــدادها ، بحوث يقوم بعرضها شخصيات علمية معروفة أو أدبية أو فنية أو سياسية أو اجتماعية ، وكذلك بعض العروض الدرامية والرقصات والأغانى .

وجـــدير بالذكر أن الوثيقـــة الصوتية يجب أن تكون واضحة ، فيجب أن يكون صوت المتحـــدث أو الملقى أو الممثل من ذوى الطبقات المقبولة والنبرات

الواضحة ، كما ان الايقاع أو السرعة يجب أن تكون عادية (فلا تكون أسرع ولا أبطأ من اللازم) كذلك ينبغى أن تكون الرسالة الصوتية فى متناول المستمعين لغويا وفكريا ، فيجب أن تلائم مستوى المعلومات المكتسبة والسن والثقافة ، كما ينبغى أن تكون الرسالة قصيرة ، حيث يلزم بعد ذلك استثمارها بمعدل ساعة استثمار لرسالة من خمس دقائق • وطول الرسالة المطلوب أو المناسب يعادل وجها واحدا لاسطوانة صغيرة ذات الـ ٤٥ دورة بالنسبة للحديث ، أما كتابة فهى لا يجب أن تتجاوز صفحة مكتوبة بالالة الكاتبة •

وهناك نصيحة على المستوى التعليمى ، فمن الأفضل نقل محتوى الاسطوانة على شريط تسجيل اذا أردنا استثمار هذا المحتوى ، صحيح أن هناك وسائل الكترونية تسمح بايقاف الاسطوانة ثم استئناف تشغيلها من نفس المكان ، الا أن جهاز التسجيل يسمح بذلك بطريقة أسهل وأيسر ودون أى مساس بسلامة التسجيل •

بقى أن نعرف كيف نستثمر النصوص المختارة • بعد شرح النص — وتثبيته ، يحاول المدرس ، اعتمادا على الأفكار والمفردات والمحتوى الثقافى للنص أن يضعه فى الاطار الحضارى الذى يعبر عنه أو يشرحه • ومن المؤكد أن المدرس لا يكتفى بالنص ، بل يجمع حوله كل ما يمكنه من معلومات تكميلية ، ثم يشرع فى اجراء لعبة السؤال والجواب • كما ينبغى عليه أن يتجاوز النص ليصل الى الحقيقة أى الحقائق الحضارية التى تمثل عماده الأساسى • والواقع أن الوثيقة المسجلة فى شكل حديث أو أغنية ، اذا توفر لها الثراء العاطفى واللغوى والموضوعى ، تصبح مدخلا حضاريا أبعد تأثيرا وأكثر اقناعا من المحاضرة الطنانة أو الشرح المستفيض •

حول اختيار المعينات السمعية البصرية :

سبق أن أثرنا موضوع اختيار المعينات فيما يتعلق بملاءمتها لأهداف التعليم ومستويات الطلاب ، ومن الطبيعى أن المعينات وان لم تؤثر تأثيرا عميقا

فى طرق التدريس ، فانها على الأقـل تحـدث تباينات وفروقا فى النتـــائج واختلافات فى مسار الدروس ، فلا تستوى الصورة الثابتة والصورة المتحركة ، كذلك لا يستوى استعمال الشرائح والفيلم الثابت ، فالأولى تقسم وتقطـع المشهد أكثر من الثانى ، واذا كانت السبورة الوبرية لا تسمح بترابط العناصر كما تفعل الصور المعروضة بجهاز العرض ، الا أنها تتيح عمل انواع كثيرة من التمرينات التى تعتمد على معين بصرى •

ومن ناحية أخرى فان استثمار فيلم متحرك يختلف اذا عرض بواسطة جهاز عرض مزود بوسيلة لايقاف الصورة أو عرض بواسطة جهاز آخر لا يتمتع بهذه المزيد • كما أن استعمال مختبر لغوى كل غرفة فيه مزودة بمسجل صوت أجـدى وأثمر مما لو كان كل الطلاب يتلقون برنامجا واحـدا من طاولة القيادة وبالتالى يتبعون سرعة واحـدة •

تلك اعتبارات بديهية بالنسبة لكل تربوى مارس التعليم بالطرق الحديثة ؛ وسرعان ما سيدرك المدرس المبتدىء أن المعينات الفنية المتوفرة لديه أو التى يرجـو الحصول عليها أو تلك التى نوصيه باستعمالها ، سيدرك أن لكل وســيلة منها مزاياها وعيوبها ، أو بمعنى أصح ، حـدودها •

كما أن هناك حقيقة أخرى يجب أن ننبه اليها وهى أنه ليس مجرد الحصول على مختبر لغوى يعنى أننا يجب أن نهمل العمل فى الفصل • وعلى النقيض من ذلك فان هـذا المختبر الذى ربما اقتناه المعهد أو المدرسة لأسباب قـد لا تتعلق بالعملية التعليمية تماما ويهمله المدرسون الذى لا يثقون كثيرا فى مثل هـذه الوسائل الحـديثة ، لا ينبغى أن يظـل مهجورا ومعطلا • ومن ناحية أخرى فان أحـدث الأجهزة وأغلى الوسائل لا تكون دائما وبالضرورة أكثرها نفعـا وأكثرها ملاءمة لحاجات الطلاب ولأهـداف التعليم ، كما أن هناك نوعا من اللامبالاة أو التهيب عند بعض المدرسين المتقوقعين الذين يعلنون دائما ان المدرس

الكفء هــو الذى « يتصرف » وحــده و « يمشى حاله » دون الاستعانة بأية وسيلة معينة •

ونستطيع أن نوجز موضوعنا فنقول ان أى تعليم حــديث يجب أن يعترف بما حققه العلم من تقــدم وما سبقه من مراحل للتطور ، ولذلك يجب أن :

١ — يعرف الأسس اللغوية والنفسية والتربوية فى تعليم اللغات الأجنبية •

٢ — يحدد نوعية الطلاب ومستواهم والأهداف التى يرمى الى تحقيقها •

٣ — يصمم ويضع المحتوى الدقيق للمــادة التى يكون بصــدد تدريسها ويختار الطريقة الملائمة •

٤ — يعد لتنفيذ ذلك كله على المستوى التعليمى : اعــداد الوثائق وتجربتها واختيار الوسائل الفنية التى تسمح بعرضها واستثمارها •

والآن ، قــد يبدو ما قــدمناه فمن نظر البعض أفكارا نظرية أبعــد ما تكون عن الواقع المــادى للفصل ، والحقيقة أن التعليم السمعى البصرى لا يمكن أن يكون مفيدا الا اذا اعتمد على بعض الأسس التربوية المتينة ، وعلى تعريف دقيق لدور العناصر السمعية البصرية ، لذلك فبدلا من أن نقــدم « وصفات » جاهزة وناجعة ، كان من الواجب أن نوضح كيف أن استعمال الصورة المعروضة والكلمة المسجلة فى اطار درس اللغة ، يتفق مع مفهومنا للغة ومع العلاقات القائمة بينها وبين الواقــع •

ومن ثم نعود الى المــاديات ، فنجــد أن الفصل الذى اعتدناه مغلقا على الطلاب والمدرس ، هــذا الفصل اقتحمته أصوات وصور لا عهد لــه أو لنا بها ، فقــد كان الفصل أشبه بالقفص المغلق أو الملجأ المعزول بعيدا عن هذه الأصوات

والانعكاسات المبهرة ، والمدرس يصول ويجول ويجتهد ، مجردا من كل عون ألا من صوته والحروف المطبوعة فى الكتاب ، ويبذل عرقه ودمه لتعليم لغة أجنبية •

ولا يعنى ذلك أن مهمة المدرس أصبحت أسهل ، ولكن على الأقـل يمكنـه الآن أن يؤديها بصورة أفضل ، واذا كانت اللغة تفتح لنا آفاقا على العـالم وتعتبر وسيلة جـديدة لفهمه والتعامل معه ، فلابد من أحـد أمرين : اما أن نخرجها من الفصل ، واما أن ندخل فى الفصل بعض أصـداء من حوله وبعض انعكاسات من خارجه[٥٨] •

والله ولى التوفيق ••

الهوامش

(١) الصوت أو بمعنى أدق التسجيل الصوتى يمثل الجانب السمعى من الطرق السمعية والبصرية ، والصورة تمثل الجانب البصرى ، ولذلك فان الصوت والصورة يكونان جزءاً لا يتجزأ من هـذه الطرق ، ولا تستقيم تسمية هـذه الطرق بالسمعية البصرية دون هـذين العنصرين .

(٢) المقصود باللغة الجارية المستوى من اللغة المستعمل فى وسائل الاعـلام المختلفة مثل الصحف والجرائد والاذاعة والتلفاز ، ومنه أيضا لغة الأحاديث اليـومية والموضوعات الحياتية .

(٣) تختلف استعمالات اللغـة تبعا لاختلاف الموقف أو السياق حتى بالنسبة للمستوى الواحـد من اللغة .

(٤) الواقع أن اللغـة بمعناها الضيق أى « الكلام » لا تمثل فى عملية الاتصال اللغوى الا جانباً واحـداً . فهناك عناصر أخرى تشترك فى هـذه العملية أو بمعنى آخر هناك لغات اخرى تتدخل فى عملية الاتصال اللغوى منها الحركة والايمـاء وعناصر الديكور والتنغيم ، بل ولحظات الصمت أيضا تشترك فى هـذه العملية الكلية .

(٥) المقصود « بتغريب » الطالب هـو احاطته بكل ما يقربه من بيئة اللغـة التى يتعلمها واغراقـه فى جـو اللغة الهـدف ممـا يساعده فى تعلمها وتمثل شمائل أهلها ، ويتم ذلك بوسائل عـديدة ، منها احاطة الدارس بكل ما يذكره باللغة الجديدة من صور وعناصر ديكور وأشرطة تسجيل وافـلام ثابتة أو متحركة ومطبـوعات .... الخ .

(٦) الأصل فى اللغة هـو الجانب الصوتى أى الكلام المنطوق المسموع . أما الجانب الكتابى أو الكتابة فمـا هى الا نوع من الرموز المتفق عليها . وهناك لغـات ولهجات لا تكتب . واطلاق عبارة « ضوضاء » على اللغة جاء لأنه ليس هناك منطق يحكمها وهى كذلك فعلا خصوصا بالنسبة للأجنبى .

(٧) المقصود بالسلسلة الصوتية « العبارة أو الجملة المنطوقة أو الصادرة عن جهاز التسجيل . وقـد سميت كذلك للتمييز بينها وبين شكلها المكتوب من ناحيـة ، ولكونها بالنسبة للأجنبى لا تمثل عبارة أو جملة لها معنى يعرفه ، بل هى سلسلة من الأصوات أو مجموعة صوتية مجردة عن معناها .

(٨) المقصود بالوحـدة اللغوية الجملة و العبارة التى تصاحب كل صـورة . ولمـا كانت هـذه الجملة ما تزال مجهولة بالنسبة للأجنبى ، فاننا لم نطلق عليهـا هنا الاسم الذى يوحى بأنها مفهومة .

(٩) من أمثلة أفعال الحركة : سار — جرى — قفز — فتح — قفل . ومن امثلة النعوت الوصفية النعوت الخاصة بالألون المختلفة بالاضافة الى النعوت الخاصة بالأشكال المختلفة :

مستدير — مربع — مثلث — طـويل — قصير — ... الخ .

(١٠) الخبرات العالمية هى المفاهيم التى اتفق عليها الناس جميعا على اختلاف مجتمعاتهم وثقافتهم .

(١١) نقصد بالحاجات المباشرة فى عملية الاتصال الاعتيادية مثل عبـارات التحية والتعارف والجانب الوظيفى للغة الذى لا يمكن أن تعبر عنه الصورة التى تعرض الأشياء المـادية وحسب .

(١٢) ويتضح قصور هـذا النوع من الصور خصوصا فى عرضها للأشياء التى لا تمثل خبرة عالمية أو مفهوما واحـدا معروفا عند الناس جميعا على اختلاف مجتمعاتهم وثقـافاتهم .

(١٣) المقصود بالملامح الثقافية النوعية هى الجوانب الثقافية المتصلة باللغـة الهـدف . ومن أمثلة ذلك مثلا فى اللغة العربية عملية الوضوء فهى ليست مجرد عملية تنظيف عادية كمثيلتها فى اللغات الأخرى .

(١٤) الحقائق الحضارية جزء لا يتجزأ من التعبيرات اللغـوية . والصـورة تساعد فى ابراز هـذه الحقائق وعلاقتها بالتعبيرات . ومن امثلة ذلك عبارة « السلام عليكم » عند المسلمين .

(١٥) تتمثل أهمية جهاز التسجيل فى نظرنا فى انه يحافظ على التنغيم والايقاع فى الجملة أو العبارة المسجلة ، وهـو ما لا يستطيع اى مدرس أن يحافظ عليـه حينما يكرر الجملة أو العبارة ، خصوصا اذا اضطر الى هـذا التكرار مرارا . ومن ثم كان استعمال جهاز التسجيل فى مرحلة التكرار أفضل من الاعتماد على مجرد اداء المدرس الذى قـد يتغير فى كل مرة . وربما لا يكون دقيقا فى هـذا الأداء خصوصا اذا كان المدرس من غير أهـل اللغة .

(١٦) من هـذه التدريبات : الاستبدال — التحويل باعطاء المفتاح التحويل بدون مفتاح — الاضافة أو تنمية الجملة — ملء الفراغات بكلمات مناسبة — تكوين أسئلة — تكوين جمل — ربط الجمل — اعادة صياغة الجمل ... الخ .

(١٧) فى هـذا الصـدد تجـدد الاشارة الى البرامج التى تشرف عليها فى فرنسا هيئة الاذاعة والتليفزيون . (O.R.T.F) ودار هاشيت للطباعة والنشر .

(١٨) أنظر فى هـذا الموضوع : دانييل كوست وفيكتور فيرنسى ، الدليـل التربوى لمدرس اللغة الفرنسية باريس ، ١٩٦٥ .

الباب الرابع

المهارات اللغوية

المهارات اللغوية أربع : مهارتان سلبيتان أو استيعابيتان وهما السماع والقراءة ، ومهارتان ايجابيتان أو ابتكاريتان وهما التعبير الشفوى والتعبير الكتـــابى •

وقــد كثرت الآراء حــول ترتيب هــذه المهارات فى تعلم اللغات وتعليمها ، بأيهــا نبــدأ ؟

وقــد يكون فى هــذا التقسيم نوع من المنطق لمــا يربط بين السماع والقراءة وما يربط بين التعبير فى شكليه الشفوى والكتابى •

١ ــ فالدارس لا يحــدد ما يسمع وما يقرأ أو بمعنى آخر لا يختاره • ومن ثم كان وصف هاتين المهارتين بالسلبية ، مع أنهما ليستا كذلك تماما ، كما سيتضح فيما بعــد •

٢ ــ وفى العادة تكون حصيلة الدارس اللغوية وتمكنه منها على مستوى السماع والقراءة أكبر منها على مستوى التعبير بشقيه (الشفوى والكتابى) •

٣ ــ والعكس يقال بالنسبة للمهارتين الابتكاريتين ، حيث تظهر ايجابيـــة الدارس الذى يفكر فيما يريد أن يعبر عنه ويختار له العبارات الملائمة •

٤ — وواضح أن حصيلة الدارس اللغوية فى مجال التعبير تكون أدنى من مثيلتها فى مجـال السماع والقراءة • فنحن نسمع ونقرأ كل الأسـاليب مهمـا تنوعت ، ولكننا لا نستطيع جميعا أن نستخدم كل مستويات الأساليب فى التعبير عمـا نريد •

ولكن هـذا الترتيب فى تعليم المهارات اللغوية تغير مع ظهور الطرق الحديثة فى تعليم اللغات ، التى رأت البـدء بالمهارتين الشفويتين : السماع والحـديث ، وتأجيل القراءة والكتابة الى مرحلة لاحقة ، بعـد تمكن الدارس من أصوات اللغة الجـديدة سماعا ونطقا •

ثم ظهرت طريقة الفهم وحـل الرموز اللغوية التى عادت الى الترتيب القـديم • ولكن لسبب مختلف يتعلق بالكفاءة • فقـد رأى أصحاب هـذه الطريقة أن من الأفضـل أن يبدأ الدارس بتنمية الكفاءة اللغوية (استيعاب عناصر اللغة الجـديدة والقواعـد التى تنظمها) عن طريق مهارتى الاستماع والقراءة ثم يتبع ذلك تنمية كفاءة الاتصال (التفاهم مـع الآخرين) عن طريق التعبير الشفوى والكتابى •

وقـد أيدت الطرق السمعية البصرية على اختلاف أنواعها هـذا الترتيب •

واذا كانت الطرق الحـديثة تتفق على هـذا الترتيب ، فهى تختلف فى تحـديد الفترة الزمنية التى تفصل بين السماع والنطق من ناحية ، وبين القراءة والكتابة من ناحية أخرى • ففى حين تسرف الطريقة السمعية الشفوية فى مرحلة السماع والنطق حيث تستمر هـذه المرحلة ما لا يقـل عن ستة شهور ، تختصر الطرق السمعية البصرية هـذه المرحلة الى شهر تقريبا يكفى ليتعود الدارس على سماع ونطق العبارات التى سيقرؤها ويكتبها •

أولا : مهارة الاستماع

المعروف أن لكل لغة نظاما صوتيا خاصا بها • والنظام الصوتى للغة الأم عند الطفل يحتاج الى فترة قد تصل الى خمس سنوات لكى يتشكل ويستقر ، ويستطيع الطفل أن يستوعب ما يسمى من أصوات ويحل رموزها ويفهمها • وتعلم لغة جديدة يعنى من الناحية الصوتية ، تكوين نظام صوتى جديد خاص بهذه اللغة الجديدة حتى يتمكن الدارس من استيعاب أصواتها وحل رموزها وفهمها والمعروف أنه كلما اكتمل النظام الصوتى للغة الأم واستقر كلما كان من الصعب ادخال نظام صوتى آخر عليه ، حيث ان النظام الثانى الخاص باللغة الجديدة سيجد نوعا من المقاومة من نظام لغة الأم • ومن ثم كان من السهل على الطفل أن يتعلم أكثر من لغة ، لأنه من السهل عليه استيعاب النظام الصوتى للغتين دون مقامة بينهما • حيث ان الأول (الخاص باللغة الأم) لم يستقر بعد ولم يتخذ شكله النهائى • هذه الحقيقة العلمية هى التى تجعل الراشد الذى يتعلم لغة جديدة يجد صعوبة فى ترديد الأصوات التى لا يوجد لها مثيل فى لغة الأم ، لسبب بسيط وهو أن الراشد لم يسمع جدا هذه الأصوات لأنها لا توجد فى النظام الصوتى للغة الأم • ولتقريب هذه الحقيقة من الفهم يشبهون النظام الصوتى للانسان (بفلتر) أو مصفاة ذات فتحات محددة بشكل معين ، وسعة معينة وأصوات لغة الأم تخترق هذه الفتحات بسهولة ويسر لأنها سارت فى هذا الطريق سنوات • أما أصوات اللغة الجديدة التى تختلف عن أصوات اللغة الأم فانها تجد صعوبة فى التكيف مع هذه الفتحات لم تتعود عليها • ومن ثم كانت المقاومة وكان السماع الردىء الذى يتبعه نطق ردىء • وعلى ذلك فالأجنبى الذى لا ينطق جيدا حرف الحاء معذور لأنه لم يسمع جيدا هذا الصوت ، لأن هذا الصوت الجديد وجد صعوبة فى الدخول الى اذنه •

ولذلك كانت ضرورة الاستماع المتكرر لأصوات اللغة الجديدة حتى تعتادها الأذن ، ومن ثم يمكن نطقها نطقا سليما •

واذا كانت هـذه الظاهرة خاصة باللغة الجـديدة فهناك ظاهرة أخرى مشتركة وهى ما يطلق عليها بظاهرة الضجة • فالضجة تؤثر فيما نسمع ومن ثم تؤثر فى فهمنا للرسالة واستجابتنا لهـا • وقـد ترجع هـذه الضجة الى ما يوجد فى مجال الرسالة من ضوضاء أو أصوات أخرى بشرية أو غير بشرية تختلط بالرسالة ، أو الى بعـد مصـدر الرسالة عن المستمع أو عيب فى نطقه أو فى أذن المستمع • كما أنها قـد تعود الى حالة نفسية معينة أو شرود المستمع لحظـة الارسال • المهم أثبتت التجارب أن من النادر أن تصـل الرسالة سليمة مائة فى المـائة •

وللتغلب على هـذه الظاهرة نلجـأ الى طلب التكرار ، والتكرار بتغيير الصيغة أو بعض المفردات المستعملة التى يسهل على المستمع استقبالها أو فهمها •

ويزيد من ضرورة التكرار طبيعة المـادة المسموعة اذا كانت صادرة عن متحـدث لا يقرأ من نص مطبوع • فالدارس فى مثل هـذه الحالة لا يستطيع أن يعود الى النص مسجلا كان أو مطبوعا لأنه لا يملك مثل هـذا النص للعـودة اليه اذا فاته شىء من الحـديث أو لم يستوعب كل أطرافه •

من كل ما تقـدم يتضح لنا أهمية التكرار أو الترديد ضمانا لوصول الرسالة بالصورة التى نريدها واذا كان هـذا الترديد ضروريا بالنسبة للغة الأم بسبب ظاهرة الضجة فهو بالنسبة للغة الأجنبية أهم لوجـود السبب الآخر الخاص بمصفاة الأذن الذى سبق شرحه •

ونستطيع الآن أن نفهم السبب أو الأسباب التى تدعـو مدرس اللغة الى ترديد العبارة أو السؤال أكثر من مرة ومطالبة الدارسين بهـذا الترديد فيما بينهم ، واعادة صياغة العبارة أو السؤال بشكل آخر ، ومحاولة توظيف العبارات فى موقف طبيعى يساعد على فهمها ، واستعمال الايماء والحركة والاشـارة وتعبيرات الوجه والتمثيل ، واللجوء الى مكبر الصوت •

أهـداف الاستماع :

١ ـ تعويد الأذن على الأصوات الجـديدة •

٢ ـ تعويد الدارسين على نطق اللغة الجـديدة •

٣ ـ استيعاب سؤال للاجابة عليه •

٤ ـ حل تمرين بتكملة عبارة أو تغيير كلمة أو اضافة أخرى •

٥ ـ استيعاب نص بتفاصيله للاجابة على أسئلة •

٦ ـ استيعاب الأفكار الأساسية فى نص لتلخيصه •

٧ ـ تتبع العناصر الرئيسية فى موضوع لكتابة موضوع على منـواله (انشـاء) •

٨ ـ أخـذ مذكرات عن الموضوع للاستعانة بها فى تحضير البحوث •

٩ ـ التمهيد لمناقشة موضوع •

١٠ ـ مراجعة مادة سبقت دراستها •

وتختلف خصائص المـادة المسموعة تبعا لاختلاف الهـدف الذى يرمى اليه المدرس • ونستطيع أن نقسم المـادة المسموعة الى نوعين كبيرين يندرج تحتهما جميع الأهـداف السابقة : الاستماع للترديد والاستماع للفهم • صحيح أن النوعين يتداخلان ولكن بالنظر الى الطابع العام الغالب على مادة الاستماع نجـد أنهـا لا تخرج عن هـذين النوعين •

١ ـ الاستماع للترديد

وهـذا النوع يكون فى بداية التعلم • حيث يطلب المدرس من الدارسين ترديد ما يسمعون سواء ترديدا حرفيا أو مع بعض التغييرات كما يحـدث فى تدريبـات الأنمـاط •

وهنا ينبغي على المدرس ألا يكتفي بمجرد ترديد الألفاظ وانما عليه أيضا ، بل وقبل المحافظة على الألفاظ ، أن يطلب من الدارسين المحافظة على أداء التنغيم والنبر واحترام الوقف •

ولكي تتحقق الفائدة المرجوة من الاستماع في هـذه المرحلة يجب ألا تجاوز العبارة أو الجملة طولا معينا • فنبدأ مثلا بكلمتين ، مبتدأ وخبر ، ثم فعـل وفاعل ، ثم نضيف المكملات بالتدريج حتى نصل الى خمس أو ست كلمات • ومن الطبيعي أن عناصر هـذه الجمل من أصوات ومفردات يجب أن يكون معظمهـا مألوفا للدارسين • كما ينبغي أن يركز المدرس على هـدفه من تكرار هـذه الجمل وأن يدرك الدارسون هـذا الهـدف •

والمدرس في هـذه المرحلة بالذات عليه أن يتحلى بالصبر والمثابرة ، وكذلك الدارسون ، وعلى المدرس أيضا ألا يتشدد في الأداء المطلوب من الطلاب ، لأنه من غير المعقول أن يكون أداؤهم سليما مائة في المـائة في البداية • اذ لابد من مرور فترة زمنية معينة حتى يكتسب الطلاب هـذا الأداء الأمثل بعـد أن تتعود آذانهم على الأصوات الجـديدة •

وأهم ما ينبغي أن يتنبه اليه المدرس ، بل ويتشدد في طلبه ، هـو احترام التنغيم (سؤال — جواب — أمر — نهي — ••• الخ) والنبر والوقف ، فهي أمور لا تتعلق بأصوات اللغة الجديدة بقدر ما تتعلق بالنظام الصوتي لهذه اللغة ، والذي ينبغي أن يتعلمه ويتمثله الطلاب قبل الفهم المفصل ، وليكن ذلك بمجرد الايقاع المجرد من الألفاظ (باليد أو بالمسطرة أو بالترنيم) • باختصار المطلوب من المدرس في هـذه المرحلة هو التسامح في النطق والتشدد في التنغيم •

ومن الطبيعي أن يخطىء الدارس في أدائه في هـذه المرحلة ، وأن يصحح له المدرس • ولكن على المدرس أن يتجنب الأسلوب التقليدي في التصحيح ،

فقـد كان المتبع وحتى الآن ، اذا أخطأ الطالب فى أداء لفظ ما ، أن يعيد لـه المدرس هـذا اللفظ معزولا عن الجملة ويطلب منه تكرار اللفظ نفسه معزولا ومن الطبيعى أن يتركز اهتمام الطالب والمدرس فى اللفظ المفرد على حساب المجموعة الصوتية (الجملة) وعلى حساب التنغيم وهـو الأهم • لذلك على المدرس ألا يعيد على الطالب اللفظ الذى أخطـأ فيه وانما عليه أن يعيد عليـه الجملة كاملة ليكررها الطالب كاملة • أما اذا كانت الجملة طـويلة نسبيا وكان لابد من تقطيعها ، فليكن ذلك • ولكن على المدرس أن **يبدأ بالمقطع الذى يمثل نهاية الجملة ، لا أولها ، وأن يكرر هـذا المقطع الأخير فى كل مرة يكرر فيها للطالب :** ومثالا على ذلك هـذه الجملة : أخـذ المدرس كتاب الطالب • قـد يخطىء الدارس نطق الطاء فيقول « التالب » وهـذا شىء طبيعى • فى هـذه الحالة يطلب منه المدرس ترديد الجملة كاملة • فاذا نجح الدارس كان بها واذا كـرر الخطـأ ، تصرف المدرس على النحو التالى :

المدرس : ••• الطالب •

الدارس : ••• الطالب •

المدرس : ••• كتاب الطالب •

الدارس : ••• كتاب الطالب •

المدرس : ••• المدرس كتاب الطالب •

الدارس : ••• المدرس كتاب الطالب •

المدرس : ••• أخـذ المدرس كتاب الطالب •

الدارس : ••• أخـذ المدرس كتاب الطالب •

وبذلك يحصل المدرس على النطق السليم مع احترام التنغيم فى آخر الجملة • لأنه يكرره فى كل مقطع وكذلك الدارس • أما اذا بدأ التقطيع من أول الجملة فان آخر الجملة لن يتكرر الا مرة واحـدة ، فيكون نصيب التنغيم هـو الاهمـال والنسيان •

ومما يجب مراعاته أيضا فى مجال السماع والترديد ، وبالذات فى حـالة التقويم ، ألا يحاول المدرس أن يبطىء فى النطق أو فى الالقاء أكثر من اللازم • بل عليه أن يكون طبيعيا • حتى لا يتعود الطالب على الايقاع البطىء الذى يختلف عمـا يجرى فى المواقف الحياتية • فاذا ما انتقل الى الواقع اصطدم بالايقاع العادى وتعسر عليه الفهم وتعثر • ولكن ليس معنى ذلك ألا يكون المدرس واضحا فى نطقه أو يتعمد ذلك ، بل من الضرورى أن يتحرى المدرس الدقـة والوضوح فى مخارج الألفاظ والنبر والتنغيم • وأن تكون المادة المسموعة واضحة المقاطع لا تكثر فيها المشكلات الصوتية بالنسبة للطالب ، وأن يكون مجـال الاستماع صالحا بعيدا عن ضوضاء الشارع أو المعـامل ، وأن تتوافر للفصـل المواصفات الفنية الصوتية •

وبعـد عرضنا لخصائص مهارة الاستماع للترديد ، يمكن أن نلخص طريقة التدريب على هـذه المهارة فى النقاط الآتية :

١ — توفير الجـو الملائم للاستماع •

٢ — الاستماع الى النموذج من المدرس ، ويفضل أن يكون من مسجل الصوت لأن أداء المسجل لا يتغير مع التكرار •

٣ — الترديد من الطلاب فرديا وجماعيا • فالترديد الفردى يكشف عن الأخطاء ، والترديد الجماعى يشجع الطلاب المترددين والخجولين •

٤ — تقويم النطق مع التساهل فى اللفظ والتشدد فى الأداء التنغيمى •

٥ — الترديد دائما فى جمل كاملة المعنى • وفى حالة التقطيع يكون ذلك من النهـــاية •

٦ — استعمال الوسائل المعينة الملائمة •

٢ — الاستماع للاستيعاب والفهم

لا شـــك أن استيعاب والفهم مطلوبان أيضـــا حتى فى حالة الاستماع للترديد ، غير أن الاستيعاب هـــذه المرة هـــو الهـــدف الأساسى للمدرس • والاستماع فى هـــذه الحالة لا يكون فى العادة متبوعا بالترديد • كما أنه يكون من خلال نصوص طويلة نسبيا ، وتتضمن العـــديد من الأفكار والعناصر التى ينبغى على الدارس أن يلم بها • وفى أغلب الأحيان تكون مادة الاستماع فى هـــذه الحالة شاملة لعناصر جـــديدة لم يسبق أن مرت على الدارس ، كما أن عرضها قـــد يكون بواسطة أكثر من مصدر (تعـــدد المحـــدثين أو اختلاف المصدر ، كأن يتضمن الاستماع صوتا بشريا وصوتا مسجلا) •

ولتدريب الدارسين على مثل هـــذا النوع من الاستماع يراعى الآتى :

١ — أن تكون المـــادة ملائمة لمستوى الدارسين (قـــدراتهم وحصيلتهم اللغـــوية) • •

٢ — أن تكون المـــادة أصلية دون صنعة أو تكلف لتطويعها • ولا مانع من احتوائها كما قلنا على عناصر جـــديدة لا تعوق المعنى الكلى (قصائد مغنـــاة أحاديث اذاعية — نشرات الأخبار — مشاهد مسرحية — خطب ••) •

٣ — أن تلقى بالسرعة العادية دون ابطاء مقصود ، حتى يعتاد الدارس الايقـــاع الطبيعى للحـــديث كما يجرى فى واقع الحياة •

٤ — الأخــذ بيد الدارس وتشجيعه على الاستمرار فى الاستماع حتى ولو غمضت بعض المعانى ، فهــذا شىء طبيعى بالنسبة للأحاديث الطويلة كما أنه يحــدث مع أهــل اللغة أنفسهم •

٥ — التمهيد لهــذه المرحلة خلال دروس سابقة ، فيقرأ المدرس على الطلاب فقرات من النصوص التى تناسبهم ، ويطلب اليهم محاولة فهمها بالاســتعانة بالسياق وبما لديهم من حصيلة لغوية ، ثم يناقشهم فى مضمون ما قرىء عليهم •

ثانيا : مهارة القراءة

من البديهى أن تكون القراءة فى تاريخ البشرية لاحقة لاختراع الكتابة • فلابد أن تكون هناك كتابة (نصوص) حتى تكون هناك قراءة • وقــد كانت الكتابة محاولة من الانسان لتسجيل اللغة أو بمعنى أصح أصوات اللغة فى رموز معينة حتى يمكن الرجوع اليها والاعتماد عليها •

ومع أن القراءة تشترك مع الاستماع فى كونهما مهارتين سلبيتين ، الا أن القارىء لا يمكن أن يكون سلبيا تماما ، وهــو يمارس مهارة القراءة • فكمــا يحــدث بالنسبة للاستماع أيضا ، فان الدارس يكون متأهبــا لاستقبال رموز لغوية واستيعابها وفهم معناها ، وأحيانا يكون مطالبا برد فعل أو استجابة لها •

وتختلف القراءة عن الاستماع فى أن القارىء يستطيع أن يقرأ النص أكثر من مرة ، كما أنه يستطيع أن يعود اليه مرة أخرى ، وأن يرجع الى غيره أو الى القاموس فى فهم ما يستعصى عليه • كما أنه يستطيع أن يقرأ بالسرعة التى تلائمه • ومن ناحية أخرى يتميز الاستماع على القراءة فى أن المستمع فى حالة المواجهة المباشرة مع المتحــدث يمكن أن يستعين على فهم الرسالة بملاحظــة ايماءات المتحــدث وحركاته وارشادته ، كما يستعين على الفهم بمــا يصاحب الكلام المنطوق من نبر وتنغيم وتقطيع • هــذا بالاضافة الى امكانية مراجعة المتحــدث والاستفسار منه عما قــد يغمض على المستمع •

ولا شك أن القراءة مهارة أساسية فى تعليم اللغة الأجنبية ، وبالذات لمن أراد أن يطلع على تراث الأمة التى يتعلم لغتها ، ويقرأ ما ينشر بهـا من كتب وصحف ومجلات والرجوع الى المراجع •

ومن الحقائق العلمية أن القارىء ، وهو يمارس عملية القراءة ، يختلف عن الكاتب الذى يكتب كل كلمة وكل حرف • فعين القارىء لا تركز على جميع الحروف والكلمات وانما تقفز بينها وتقف وقفات معينة فى كل سطر • وفى كل وقفة تتمكن من قراءة عـدة كلمات • ويختلف عـدد الوقفات فى السطر باختلاف سرعة القراءة ، فكلما زادت الوقفات وطالت مدة الوقفة قلت السرعة •

وتعلم اللغة الجـديدة يتضمن التدرب على قراءتها • وبالنسبة للغة العربية فلابد أن يعرف الدارس أنهـا تكتب من اليمين لليسار ، كما أن بعض الحروف يختلف شكلها باختلاف موقعها من الكلمة • كما أن الحركات القصيرة (الشكل) لا تظهر فى الكتابة فى صلب الكلمـة • هـذا بالاضافة الى اللام الشمسية التى لا تلفظ على خلاف اللام القمرية ، وكذلك همزة الوصل التى لا تلفظ بعكس همزة القطع • كما ينبغى التدرب أيضا على قراءة تاء التأنيث أو التاء المربوطة التى تنطق تاء أو هاء — ولا ننسى التنوين •

ويكون التدريب على قراءة اللغة الجـديدة أكثر فعالية اذا تنبه المدرس الى مظاهر تخلف الدارسين فى القراءة وعمل على ازالتها •

ومن مظاهر التخلف فى القراءة :

١ — تحريك الشفتين أثناء القراءة الصامتة •

٢ — متابعة الكلمات بالأصبع •

٣ — التوقف أثناء القراءة والتراجع أحيانا •

٤ — استغراق وقت أطـول من اللازم فى القراءة •

٥ — ضعف الاستيعاب والفهم .

٦ — ممارسة القراءة الصامته والجهرية بنفس الايقاع أو السرعة .

ويستطيع المدرس التأكد من ذلك بتوجيه بعض الأسئلة الاستيعابية حول النص المقروء ، بعد اعطاء فرصة مناسبة لقراءته مع مراعاة طبيعة القراءة (جهرية أو صامتة) وطبيعة المادة المقروءة (خطبة حماسية ، قصيدة رثاء) .

ولا شك أن سرعة الانسان فى قراءة اللغة الأجنبية تكون أقل من سرعته فى قراءة لغته القومية . وبالنسبة للغة العربية ، هناك أسباب لبطء القراءة بها عند الأجنبى الذى يتعلمها . وترجع هذه الأسباب الى طبيعة الحروف العربية الجديدة وطريقة كتابتها . فالفرنسى الذى يسهل عليه تعلم لغة أوربية أخرى لأنها تكتب بنفس الحروف تقريبا كما تكتبمن اليسار الى اليمين ، يصعب عليه تعلم قراءة وكتابة العربية التى تكتب من اليمين الى اليسار وبحروف مختلفة وخاصة اذا كان النص العربى بدون حركات قصيرة هذا بالاضافة الى التشابه بين بعض الحروف العربية (ب ، ت ، ث/ج ، ح ، خ/د ، ذ/ر ، ز/ع ، غ/ف ، ق/س ، ش/ص ، ض/ط ، ظ) .

١ — طريقة تعلم القراءة :

لا داعى لسرد كل عيوب الطريقة التقليدية فى تعلم القراءة وهى الطريقة الهجائية ، التى كانت تعتمد على البدء بتسليم الحروف ثم المقاطع فالكلمات فالجمل .

ويكفى للتدليل على عيوب هذه الطريقة أنها :

١ — تتعارض مع طبيعة اللغة حيث تجعل الرمز الكتابى يسبق الفكرة .
٢ — تهمل المعنى وتبتعد عن الغرض الوظيفى للغة .
٣ — لا تشبع حاجات القارىء ولا تشجعه على الاستمرار .

٤ — تستغرق وقتا طويلا فى تعلم ما لا يفيد فى مجال التعامل باللغة •

٥ — تقوم على ادراك الجزء قبل الكل مما يخالف طبيعة الانسان •

٦ — تتعارض مع طبيعة عملية القراءة حيث ان العين ، كما أسلفنا ، لا تقف عند كل حرف أو كل كلمة على حـدة وانما تقف عند مجموعة من الكلمات مرة واحـدة •

واذا كان لنا أن نذكر محاسن هـذه الطريقة فهى تعود الدارس على حسن نطـق الحروف منفصلة وتمييزها فى النطق والكتابة •

وظهرت الطريقة الكلية أو الاجمالية لتعالج عيوب الطريقة الجزئيـة أو التحليلية • وتعتمد الطريقة الكلية على تعويد المتعلم على قراءة وحـدة لغـوية تؤدى معنى كاملا • وبذلك تلائم طبيعـة الانسـان فى ادراك الـكل أولا ثم الجزئيات ، حيث لا قيمة للجزء الا فى الكل •

ولعل المزج بين الطريقتين يجمع بين محاسنهما والاستفادة من مميزات كل طريقة وتكييف ذلك تبعا لظروف الطلبة وأهـدافهم •

٢ — اختيار مادة القراءة :

لا شك أن البدء فى تعليم القراءة يجب أن يعتمد على عبارات سبق للدارس أن سمعها ورددها فى مرحلة الاستماع • فلا ينبغى أن يبدأ بقراءة ما لم يسمعه ولم يعود عليه أذنه • ويحسن أن نقـدم للقارىء عبارات تعود سماعها وعرف معناها ، وتضم صوتا يتكرر فى كل عبارة أو فى داخل العبارة الواحـدة • فيتعلم الدارس قراءة هـذا الصوت أو الحرف فى حالاته المختلفة • بعـد ذلك ننتقل الى مجموعة أخرى من العبـارات تشترك فى صـوت آخر يتدرب على قراءته الدارس • ثم ننتقل الى مجموعة ثالثة ، وهكذا حتى يتعود الدارس قراءة أصوات اللغة جميعا ، مع مراعاة ألا نطلب منه قراءة عبارات لم يسبق له أن سمعها •

ومن الجـــدير بالذكر أنه خـــلال هـــذه التدريبـــات ينبغى التركيز على الأصوات التى يصعب على الدارس قراءتها لعـــدم وجود مثيل لهـــا فى لغته ، على أن يتم ذلك كله **داخل وحـــدات ذات معنى وعـــدم اتباع الطرق العتيقة كانت تعالج مثل هـــذه المشكلات بتمزيق اللغة الى حروف أو أصـــوات مجردة خاليـــة من المعـــانى** والتدريب على نطق هـــذه الأصوات ، الأمر الذى يسلب اللغة أهم خصائصها وهى كونها وسيلة تحمل رسائل ذات معنى ومضمون ينتقل من المرسل (المتحـــدث) الى المستقبل (السامع) .

بعـــد مرحلة البداية التى يتعلم فيها الدارس قراءة أصوات اللغة وحروفها ، يمكن أن نختار له نصوصا تلائم الهـــدف السلوكى المطلوب تحقيقه .

وعلى أية حال فبعـــد التعود على أصوات اللغـــة وتمييز حروفها يمكن أن نقـــدم للدارس بعض العناصر التى لم يألفها قبل ذلك ، ويستطيع أن يفهمهـــا من السياق أو من الاستعانة بالقاموس أو أى مصـــدر آخر . فكما أسلفنا ، يختلف وضع القارىء عن وضع السامع . فالأول يستطيع أن يعود الى النص أكثر من مرة ، ويلجأ الى الاستعانة فى فهمه بوسائل مختلفة .

ونقترح اتباع التدرج الآتى فى نصوص تعليم القراءة :

١ — عبارات سبق للدارس سماعها وفهمها وربما حفظها عن ظهر قلب .

٢ — الملصقات المكتوبة بخط كبير واضـــح فى حـــدود حصـــيلة الطالب اللغـــوية .

٣ — عنـــاوين الصـــحف والمجـــلات .

٤ — بيانات جـــوازات السفر والهـــويات وبعض الاستمرارات وبطاقات المعايدة والتهنئة والشيكات .

٥ ــ المعلومات الموجودة على التذاكر الخاصة بوسائل المواصلات المختلفة وطــوابع البريد •

وبعــد أن يتقــدم الطالب فى مهارة القراءة يمكن أن يتدرب على قراءة النصوص الطويلة من نثر وشعر بمــا يتناسب مع حصيلته اللغوية والهــــدف الذى يسعى الى تحقيقه من تعلم اللغة الأجنبية •

ثالثا : مهارة النطق والتعبير الشفوى

هــذه المهارة لهــا مستويان : النطق وهــو المستوى الأولى أو الأدنى ، ثم التعبير وهــو المستوى المتقــدم أو الأرقى •

والنطق يمارسه المتعلم منذ الترديد الببغاوى الذى يقــوم به فى بداية تعلم اللغة ترديدا للأنماط أو لبعض عبارات المعلم ، أو اجابة آليــة عن بعض الأسئلة المباشرة أو الاستيعابية • كما يمارسه أثناء القراءة الجهرية •

أما التعبير فيبدأ فى مرحلة لاحقــة ، وهــو جانب ابداعى خلاق لا يعتمد على الترديد الآلى وانما على التفكير واختيار العبارات والألفــاظ التى تلائم الموقف •

واذا كانت الطريقة السمعية الشفهية اهتمت بجانب النطق بتركيزها على تدريبــات الأنمــاط التى تعتمد على التكرار الشــكلى الآلى من دون الفهم أو الاستيعاب ، فان طريقة حــل الرموز سارت فى الاتجاه المضاد وأكدت على فهم المضمون واستيعاب المحتوى قبــل الاهتمام بالنواحى الشكلية ما دامت لا تؤثر على مضمون الرســالة •

وكما هى الحال بالنسبة للقراءة ، تتنازع مهارة النطق والتعبير مدرســتان أو طريقتان • الطريقة الكلية أو الاجمالية ، ثم الطريقة الجزئية أو التحليلية

فالطريقة التحليلية تبدأ بتحليل اللغة الى أصوات وتدريب الدارس على نطقهـا دون معرفة ما تدل عليه هـذه الأصوات • ثم تتدرج من نطق الأصوات الى نطق المقاطع فالكلمات فالعبارات فالجمل • وقـد سبق أن أشرنا الى الوقت الطويل الذى يضيع خلال هـذه التدريبات العقيمة والتى تتعارض مع الطبيعة البشرية التى تحبذ الالمـام بالكليات قبل الجزئيات • وهـذا ما عالجته الطريقة الكلية أو الاجمالية التى ركزت على المعنى والمضمون قبـل الاهتمام بالنواحى الشكلية والجزئيـة • والحقيقة أن الطريقة المثلى للقراءة هى التى تجمع بين الأسلوبين التحليلى والكلى حسب مستوى الدارسين وحسب الأهـداف المراد تحقيقها فاذا كانت المرحلة الأولى من تعليم النطق تهتم بالآلية التى تكونهـا تدريبات الأنماط ، فلا ينبغى التمادى فى هـذه المرحلة ، اذ لابد من تعزيز هـذه الآلية بفهم المعانى فى اطار من المواقف الاجتماعية • ذلك أن اللغة البشرية ليست أصواتا تتردد فى فراغ دون مضمون تقـدمه أو معنى تحمله • وهـذا ما تؤيده النظرية البرجماسية (النفعية أو العملية) لجون أولر التى تؤكد أن تعلمنا للغـة الأم (أصواتا ومفردات وتراكيب ونحـوا وصرفا) لا يتم فى فراغ وانما من خـلال مواقف واقعية مررنا بها وارتبطت فيها معرفتنا بعادات اللغة القومية • وهكذا يجب أن يتم أيضا تعلم عادات اللغة الأجنبية من خلال مواقف طبيعية حقيقية • واذا تعـذر توفير المواقف الطبيعية فلنلجأ الى التقليد أو التمثيل • المهم أن ما ينطقه الطالب من عبارات ينبغى أن يكون مرتبطا بالموقف الذى يتم فيه تبادل هـذه العبارات • فالموقف يدعم الحفظ من ناحية والتذكر بعـد ذلك من ناحيـة أخرى •

١ — تعـلم النطـق :

بدلا من التعمق فى شرح أعضاء النطق ووظائفها ، وبدلا من أن نطلب الى الدارس مراقبة نفسه فى المرآة عند النطق ببعض الأصوات أو الحروف الأجنبية ، من الأفضل أن يحاول المعلم ارشاد الدارس الى الأوضـاع الصحيحة لبعض أعضاء الكلام عند النطق ببعض الحروف ، كاخراج اللسان عند نطق الثاء والذال والظاء • وتذكر حالة السعال عند نطق الحاء والغرغرة عند نطق الغين •

ويمكن التدرج فى تعليم النطق والتعبير على النحو التالى :

ــ البدء بعبارات التحية والتعارف المألوفة : السلام عليكم ، وعليكم السلام ، صباح الخير ، مساء الخير ، أهلا ، مرحبا ، كيف الحال ، الحمد لله ، ما اسمك ، اسمى ، أستاذ ، طالب ••• الخ •

المهم أن يتم ذلك فى مواقف طبيعية وأن تتكرر هذه العبارات فى المواقف المختلفة •

ــ يطلب من الدارسين ترديد هذه العبارات فرديا وجماعيا • ومن الأفضل أن تقوم مجموعات من الدارسين بتمثيل المواقف التى تؤدى فيها هذه العبارات •

ــ يهتم المدرس بأداء الطلاب الحركى والايمائى ، كما يهتم بالتنغيم الذى لا تقل أهميته ، خصوصا فى هذه المرحلة ، عن قواعد اللغة •

ــ يتدرج التعليم بعد ذلك فى المواقف الحياتية ، وفى الصعوبات اللغوية وفى حجم العبارات والجمل •

ــ بعد المرحلة الأولى ، وبالاضافة الى التقليد والتمثيل ، يتدرج التعليم أيضا فى مجال الأنشطة • فيمكن تشجيع الطلاب على الاتصال ببعض الناطقين باللغة الأجنبية ، وتبادل بعض الأحاديث القصيرة معهم •

ــ بعد ذلك يمكن أن يشاهد الطلاب بعض الأفلام القصيرة أو التمثيليات فى حدود حصيلتهم اللغوية دون مطالبتهم بفهم جميع التفصيلات •

ــ ثم يلجأ الأستاذ الى مناقشة الطلاب فيما شاهدوه • ويطلب من بعضهم التعليق أو القيام ببعض الأدوار التى جاءت فى الفيلم أو التمثيلية •

— فى مرحلة لاحقة ، يمكن للأستاذ أن يطلب من الدارسين اعــداد موضوع معين ثم يناقشهم فيه • فيبدى كل منهم رأيه فى الموضوع أو يعلق على آراء زملائه •

— بعــد ذلك يستطيع المدرس أن يفاجىء الدارسين بموضوع لم يخطرهم به مسبقا ، ويطلب منهم مناقشة الموضوع فيما بينهم ويقتصر دوره على تنظيم المناقشــــة •

٢ — تقــويم النطــق

فى مجال تقويم النطق ينبغى مراعاة التالى :

١ — تصحيح الأداء التنغيمى الخاطىء لا يقــل أهمية عن تصحيح أخطاء النحـــــو •

٢ — أننا نعلم النطق لأشخاص لديهم لغة أم (لغة أولى) وربما يجيدون لغـــة أخرى أو أكثر •

٣ — مهمة المدرس هى تعليم النطق وليس الكتابة •

٤ — الموضوع يتعلق بلغة جـــديدة يعنى مبتدئين تماما •

٥ — هــؤلاء المبتدئون راشدون وليسوا أطفالا •

٣ — الاستقبال والغربال (الفلتر) السمعى :

أكدت البحوث أن دارس اللغة الأجنبية يؤدى الصوت خطأ لأنه استقبله خطأ • لذلك كان تعليم اللغات للأطفال يتم بصورة أسرع مع مجهود أقل • لأن الغربال السمعى عندهم لم يتطور ويتشكل نهائيا • لم يأخــذ شكله النهائى •

الاستقبال عمليـــة معقـــدة :

الانسان لا يستقبل بأذنيه فقط ، وانما يتم ذلك بعـــدة وسائل منها الايقاع والحركة ، والايمـــاء •••

حتى الاستقبال الأذنى الخاص بحاسة السمع ، تتدخـــل فيه القنـــوات العظيمة بدرجات معينة وكذلك القنوات العصبية • وهـــذا أمر هام جـــدا بالنسبة للصـــم ، فهـــم يسمعون عن طريق الأيدى (فهم مجهزون لهـــذا النـــوع من الاستقبال) كل ذلك دليل على أن عملية الاستقبال عملية كلية ومعقدة •

كذلك فاذا أردنا أن نؤدى رسالة بطريقة صحيحة ، يجب أن نوفر لهـــا الاستقبال الصحيح • ومن ثم كان واجب الأستاذ تعويد الطلاب على حسن الاستقبال أولا قبل حسن الأداء •

تعليم النطق عن طريق حركات أعضاء الكلام :

طريقة **تعليم** النطق عن طريق حركات الفم ، اذا كانت تجـــدى مـــع الأوربيين (رغم عـــدم الدقـــة فى بعض الأحيان) فهى لا تصلح بالنسبة لتعليم لغـــة جـــديدة لطلاب لغتهم الأولى تختلف كثيرا فى نظامها الصوتى وهـــو حال اللغة العربية بالنسبة للأوربيين •

ان أساتذة اللغات يخطئون فى نطقها جيدا عن طريق وصف حركات أعضاء الكلام رغم أنهم يتقنون معرفتها ووصف أصواتها • فلابد من الممارســـة من ناحية ، ومن ناحية أخرى لا يمكن الاعتماد على حركات الفم لأنها معقدة ، ولها أوضاع وأشكال لا نهاية لها ، ثم لأنها طريقة تهمل عامل السماع •

فالطالب الذى لا يسمع الفارق بين لفظ أجنبى وآخر شبيه به فى لغة الأم لا يستطيع أن يؤدى الأول ، بل هـــو يؤدى الثانى لاعتياده عليه • والطفـــل

لا يتعلم حركات الفم عند النطق ، بل هـذه الحركات تأتى من تلقـاء نفسها والأبكم أبكم لأنه أصم لا يسمع ، أى لا يستقبل •

اكتساب النظام الصوتى للغـة الجـديدة :

يجب ألا نحاول التقريب بين أصوات اللغـة الجـديدة وأخرى مماثلة لهـا فى اللغة الأم • فهـذه الطريقة تجـذب الطالب نحـو نظام لغة الأم واهمال الأصوات الجـديدة • فالحقيقة أن الأصوات المتقاربة تمثل صعوبات بالغة ، على عكس الشائع وتعليم الأصوات مدمج فى الطرق الحـديثة لتعليم اللغات ، اذن ليست هناك حصة خاصة بالأصوات ، مع أن هناك مرحلة فى الطريقة السمعية البصرية خاصة بالتكرار • ومن ناحية أخرى فان تعلم اللغة لا علاقة بينه وبين الذكاء • فتعلم اللغة عملية آلية مركبة لا ترتبط بمراقبة ذهنية أو عقلية وحسب • فالنظام السمعى لا يمكن موازنته بالنظام الجبرى الذى ينتج عن عملية ذهنية تفكيرية • ان النظام الصوتى ينبغى اكتشافه بصورة طبيعية للغـاية أى دون « اعمـال للتفـكير » • وينبغى أن يتم ذلك على مستوى « اللاوعى » والغـاء التذاكى ، فهـذا الأخير يكون عادة مصحوبا بعمليات تحليل وموازنة مما يضر بتلقـائية التعبير •

٤ ـ تأخـير الكتـابة :

ضرورى ، لأن الكتابة تعـوق جهود الأستاذ فى محاولته تكييف الطلاب على اللغة الجـديدة وصرفهم عن اللغة الأم • ان مجرد رؤية الطالب لحروف مكتوبة يثير عنده ردود فعل تلقائية تجعله ينطقها على نظام لغته الأولى أو لغات أخرى يعرفها • وقـد لاحظ P.DELATTRE أنه بعـد أن أقام عـدة سنوات فى أمريكا يصعب عليه أن ينطق بعض الحروف التى شاهد رسمها قبل التعود على نطقها • ولكن لاحظ أنه لا يفعل ذلك بالنسبة للكلمات التى لا يعرف كتابتها لأنه تعـود على نطقها قبـل رؤيتها •

وهناك حقيقة مؤداها أن الذى يصب اهتمامه فى الشكل الكتابى يهمل حاسة السمع ولا يشغلها • ومما يؤكد ذلك أننا حينما نشاهد فيلما أجنبيا نسد آذاننا ، أى نهمل حاسة السماع حينما نريد أن نقرأ الترجمة المصاحبة • وعلى العكس من ذلك ، فاننا نغمض عيوننا أى نهمل القراءة حينما نرهف السمع لالتقاط لفظ عسير السمع •

تأخير القراءة :

صحيح أنه يفقد العملية التعليمية صفة الكلية ، لكن فى المرحلة الأولى من التكيف على اللغة الجديدة ، يجب ألا نقع فى اجراء التحاليل والمقابلات • لذلك فالكتاب أو النص المكتوب لا يستخدم الا بعد اكتساب حصيلة لغوية كافية • فالطالب الذى يكتسب اللغة عن طريق تمثل الأصوات والحركات والايماءات والتراكيب التنغيمية ، لا يجد صعوبة بعد ذلك فى قراءة نص مكتوب بهذه اللغة وبالعكس فان الطالب الذى يبدأ دراسة اللغة الأجنبية عن طريق قراءة النصوص ، يجد صعوبة كبيرة فى التخلص من اللجوء الى كتابة أصوات اللغة الجديدة بحروف لغته الأولى transcription أو لغة أخرى يجيدها •

وبذلك فان العبارات المكتوبة التى كانت تعينه فى البداية ، تصبح بعد ذلك عقبات لا يستطيع التغلب عليها ، وتعوقه أكثر مما تأخذ بيده • والطالب الذى تمثل جيدا نطق اللغة الجديدة لا يجد صعوبة فى نطقها وهى مكتوبة أى فى قراءتها •

وكذلك فان جهود المدرس تتضاعف مع الطلاب الذين سبق أن تعلموا اللغة عن طريق النصوص (القراءة والكتابة) • ونخلص من ذلك كله الى أن استعمال الكتابة ضار فى مجال تمثل النطق ، كما أن الترجمة ضارة فى مجال تعلم النحو والصرف والتراكيب •

بل من الملاحظ أحيانا أن فهم العبارات يكون ضارا بالقـــدرة على ترديدها ترديدا صحيحا ، ويزيد الضرر حينما يضاف الى الفهم عملية الكتابة الصوتية .

٦ — الأولوية فى التقـــويم للتنغيم والايقاع :

فى عملة التقويم لا ينبغى عزل الأصوات ثم تقـــويمها . بل ينبغى أن يتم ذلك التقـــويم داخل تراكيب . ويكون كل ذلك فى اطار تعليم اللغة كاملة أى بجميع عناصرها .

ويراعى فى ذلك الايماءات والحركات والتركيب التنغيمى . وهناك أهمية أخرى للتنغيم ، وهى أهمية عضوية . فهى تتعلق بعملية التنفس ، ونحن نعرف أن الطفل يستخدم التركيب التنغيمى قبل أن يتجاوز مرحلة اللعثمة ، فالتركيب التنغيمى لغـــة فى حـــد ذاتها . فمن المعروف عند بداية اكتساب الأطفال للغتهم الأم (فى أواخر السنة الأولى) أنه « يظهر عند الطفل ما يمكن أن نطلق عليـــه المحاكاة الموسيقية للعبارات . فينطق أصواتا تمثل فى ايقاعها الموسيقى أصوات العبارات التى يريد محاكاتها دون أن تشتمل على كلماتها ، كما تحـــول قطعة شعرية الى قطعة موسيقية »(١) .

أهمية الحالة العاطفية :

الغضب ، الارهاق ، الضيق .... حالات تؤثر على التنغيم ودرجة الصوت وحـــدته وسرعته . وتؤثر فى دفعات التنفس فتطلبها أو تقصرها . وعلى ذلك فالتنغيم يؤدى رسالة أو ينقل معلومة .

ومن أهمية الحالة العاطفية أنها تقرب من الطبيعة وتبعـــد عن التصـــنع فهى تصرف التلميذ عن التفكير فى النطق ، وبالتالى تصرفه عن التذاكى ، وتكسبه

(١) على وافى ، نشأة اللغة عند الانسان والطفل ، دار نهضةمصر للطبع والنشر ، ١٩٨٠ م .

التلقائية • وأهم من ذلك كله أن هــذه الحالة العاطفية تساعد على نطق العبارة بالتنغيم المطلوب •

كذلك فان التمكن من **نطق العبارات المختلفة بمختلف أنواع التنغيم يعتبر في حــد ذاته اثراء للحصيلة اللغوية** ، لأن كلمة واحــدة قــد تؤدى معــانى عــديدة اذا أديت بتنغيم مختلف مثل كلمة « نعم » أو « صحيح » ، نقــولها للتقرير والاستفهام والتعجب • وهلم جرا •

اذن الاهتمام بالتنغيم يجب أن يسبق الاهتمام بالمعانى • وهــو فى ذات الوقت يساعد على توصيل المعانى •

بالاضافة الى ذلك فان التنغيم والايقاع (السرعة والامالة •••) يعتبران أيضا من المعينات على التذكر السمعى • دليل ذلك تذكرنا للقصائد المغناة أو المنشودة ، والاعلانات اليومية التى يتكرر سماعها •

وبالنسبة للمبتدئين المزيفين Faux débutante **فانهم لا يؤدون** التنغيم السليم فى الغالب ، لانهم يعانون من عقــدة النقص (لأنهم لم يتعلموا كما يجب) أو من عقــدة التفوق (لتوهمهم بأنهم تعلموا فعلا) الأمر الذى يجعلهم يهتمون بالفهم على حساب الأداء التنغيمى •

ويمكن أن يتم تقــويم التنغيم عن طريق الايقـــاع كالنقر على المكتب بالأصابع أو بالقلم أو بالمسطرة •

وبعــد اكتساب التنغيم والايقاع المطلوبين ، يجب ترديدهما فى اطــار تراكيب مختلفة مثل : الكتاب جميل ، النهار طويل ، الكلام مفيد ••• وهلم جرا •

كما يمكن استعمال السلم التقــدمى :

اسمع

اسمع العصفور

اسمع العصفور فــوق الشجرة .

أو السلم الرجعى :

... الشجرة .

... فــوق الشجرة .

... العصفور فــوق الشجرة .

اسمع العصفور فــوق الشجرة .

والسلم الرجعى أفضل لأنه يحافظ على الهيكل التنغيمى . وهنــاك طرق أخرى للتقويم . مثل الاشارة والتمثيل الحركى والدراما الطبيعية السهلة . وليس من قبيل المصادفة أن يحتل الأداء الحركى والايقاع الموسيقى مكانة كبرى فى تعليم الصم والبكم .

خطــأ الطالب نقطة انطلاق للتقــويم :

للتقــويم ، يجب البدء بخطــأ الطالب والموازنة بينه وبين الأداء الصحيح . ولتوضيح الفارق بين الاثنين يمكن أن نبالغ فى النموذج الأصلى .

وفى ذلك يقول « أرسطو » : « حينما نبتعــد كثيرا عن الوضــع الخاطىء نصل الى الوضع المطلوب . كالعمال الذين يقومون فروع الأشجار المعوجة » .

ويؤكد ماوتسى توتج هــذه الحقيقة قائلا : ان تقــويم شىء معوج يضطرنا الى جــذبه فى الاتجاه المضاد أكثر من اللازم .

وفى مجال التــقويم ، على الأستاذ أن يكون حــذرا حتى لا يعتاد هــو نفسه على أخطاء الطلاب ويرددها .

التقـــويم فى الفصـــل :

يكون التقـــويم فى الفصل ، ويكون بشكل فردى • وفى هـــذه الحالة ينبغى ألا يكون التكرار جماعيا حتى يميز الأستاذ نطق كل طالب على حـــدة •

لذلك فان قلة عـــدد الطلبة (أقـــل من خمسة) لا يخـــدم الطريقة لأن الطالب فى مثل هـــذه الحالة لا يكون لديه الفرصة الكافية للانصات لغيره ، كما أن كثرة الطلاب (أكثر من اثنى عشر) لا يجعل كل طالب يأخـــذ حقـــه من تقـــويم المدرس •

الصـــبر والمثـــابرة :

ينبغى عـــدم الاصرار على الحصول من المبتدئين على نطق سليم تماما منذ المحاولات الأولى ، فتحقيق ذلك يلزمه فترة « نضج » تأتى بالمحاولات المتكررة المتتابعة كما هى الحال فى عملية الحفظ والاستظهار • ويجب الاقتناع بأن عملية « التكييف » يلزمها صبر طويل ، ومن أجـــل ذلك ننصح بالاكتفاء بتحقيق تقدم محـــدود ومتدرج • ولذلك يحسن برمجة المـــادة :

— أولا ، وفى البداية ، يكتفى بالحصول على أداء كلى للنموذج يقـــوم أساسا على تقليد المواصفات التنغيمية •

— بعـــد ذلك نحاول تصحيح النطق التقريبى Phonologique (وظيفة الصوت فى الكلمة) •

— وذلك تمهيدا للحصول ، فى النهاية ، على تقـــويم النطق بمعنى الكلمة Phonotique (الصوت فى حـــد ذاته) •

— وحتى هـــذه المنجزات لا تتم بالضرورة مرة واحـــدة ، وأنما خـــلال دروس متتابعة •

— ومن الطبيعى أننا يجب ألا نطالب بأداء مثالى طالما أن عملية تكييف التمييز السمعى أو تشكيل مصفاة الأذن ، لم تكتمل •

وهـذه الطريقة التى تعتمد على الصبر والمثابرة ، لا تصلح بالطبع ، مع مدرس عجـول وطلاب متعجلين •

ولذلك يفضل مصارحة الطلاب منذ البداية بأن المرحلة الأولى فى تعليم النطق ستكون بطيئة ، غير أن هـذا البطء البدائى سوف يحقق فيما بعـد تقدما سريعا لا يعـوقه التوقف الكثير الممل الخاص بتصحيح النطق •

ومما ينبغى التنبه اليه أن الطرق المثلى مع طلبة فرانكوفون (لغتهم الأم الفرنسية) قـد لا تكون كذلك مع طلبة جيرمانوفون (لغتهم الأم الألمـانية) أو عربوفون (لغتهم الأم العربية) •

كما أن مواقف الصعوبة تزداد حينما يعطى الأستاذ تراكيب مشابهة لأخرى فى اللغة الأم حيث ينجـذب الطالب نحو نظام اللغة الأم أو اللغة الأولى ويقـع فى الفخ • فالطالب الفارسى الذى يتعلم العربية يميل الى أن ينطق (ظرب) بدلا من (ضرب) والفرنسى الذى يتعلم الانجليزية يميل الى أن ينطق Leçon بدلا من Lesson والايطـالى يميل الى أن ينطقها Lezione وهلم جرا •

ويحسن بالأستاذ أن يحضر مسبقا هـذه المواقف الصعبة خاصة وأنها ستكون مجالا لأخطاء من الطـلاب • وعليه كذلك أن يحـدد درجة الدقـة التى سيعمل على تحقيقها •

وفى حالة توضيح صوت معين ، يحسن وضعه فى حالة نبر صاعـد فهو أحرى بتوضيحه من النبر الهابط فيمهد لحسن لفظه فى الأخير :

هـذا كتاب ؟ نعم هـذا كتاب • (مع طلبة انجليز أو فرنسيين) أما مـع طلبة من المعسكر الشرقى فيصلح العكس ، لأنهم فى لغاتهم يرفعون النبر ، لذلك على الأستاذ أن يبدأ بالتعامل معهم بطريقة النبر الهابط •

٧ ــ تقـويم نطق بعض الأصوات :

يجب مراعاة أن تكون الأصـوات الصـعبة بالنسبة للطالب فى مكان من التركيب يسهل سماعها ، خصوصا فى الدروس الأولى • يساعد فى ذلك أيضـا مناسبة الحالة العاطفية •

أمثـلة :

١ ــ فى حالة صعوبة نطق الراء فى الحالات الآتيه :

بعـدها متحرك	رابع ، مريض
ر + ج	رجـل
ر + ح	مرحبـا
غ + ر	غرفـة
ر المضعفة	الرجـال

فى مثل هـذه الحالات يمكن اختيار كلمات تسهل نطق الراء كالحالات الآتيـة

أن تكون الراء متصلة بالدال : رَدَّ

أن تكون الراء متصلة بالتاء : رتّب

أن تكون الراء متصلة بالنون : رنّ

٢ ــ **حرف الظـاء :**

اذا نطقه الطالب بلا تفخيم « ذ » أو « ز » فيجب تفخيم الحرف المجاور •

٣ ــ **حرف الحـاء :**

اذا نطقه بارخـاء « هـ » فيمكن معالجـة ذلك بالنطـق المتمـايل « خ » ⟵ ح •

٤ ــ **الهـاء :**

الخطأ : هـ ⟵ همزة (ارخاء) فيمكن معالجة ذلك بالنطق المتمـايل « ح » ⟵ « هـ » •

٥ ــ **العـين :**

الخطـأ ع ⟵ هـ (ارخاء) •
يمكن علاج ذلك بالنطق المتمايل •

٦ ــ **حروف ص ، ض ، ط :**

الخطـأ ط ⟵ ت

ض ⟵ د

ص ⟵ س

يمكن علاج ذلك بالسياق الصوتى والنطق المتماثل وعلو الصوت •

٧ ــ **حرف الخـاء :**

الخطـأ خ ⟵ غ (ارخاء) •
يمكن علاج ذلك بالحالة العاطفية •

٨ ـ **حرف الظـاء :**

الخطـأ ظ ــــــ> ذ

ظ ــــــ> ز

يمكن معالجة ذلك بالسياق والنطق المتمايل وعلو الصوت •

٩ ـ **القـــاف :**

الخطـأ ق ــــــ> ك

يعالج ذلك بالسياق الصوتى أو النطق المتمايل •

(بجــوار همزة ــ البــدء بها)

رابعا : مهارة الكتابة أو التعبير التحريرى

هى احـــدى المهارات الايجابية أو الابداعية •

تبدأ مراحلها الدنيا برسم الحروف والكلمات والجمل ، وتنتهى بالتعبير الحر الخـــلاق •

يؤجل البدء فيها الى أن يستوعب الدارس أصوات اللغة ويحسن نطقهـــا وقراءتها (مراحل الاستماع والنطق والقراءة) حتى لا يصبح شكل الحروف عقبة فى سبيل تعلم اللغة •

الطرق القـــديمة (النحو والترجمـــة مثلا) كانت تتبع فى تعليمها الطريقة الجزئية (التحليلية) فتبدأ بالتدريب على كتابة الحروف فالمقاطع فالكلمـــات فالعبارات • أما الطريقة الكلية فتبدأ بالعبارات وتنتهى بالحروف •

يفضل تعليم الكتابة **انطلاقا من عبارات سبق للدارس سماعها وفهمها ونطقها وقراءتها** ويمهـد لذلك بتدريب يد الدارس على أسلوب الكتابة العربية من اليمين الى اليسار — مجرد تحريك اليد فى اتجاه الكتابة العربية لتتعود على هـذا الوضع الجـديد (ر ر ر و و و) •

ويفضل أن يكتب الأستاذ النموذج أمام الدارس حتى يشاهد حركة يد الأستاذ ويقلـدها •

ويراعى فى تعليم الكتابة :

١ — الكتابة من اليمين الى اليسار بالنسبة للحروف أيضا (ومراعـاة جلسة الدارس) •

٢ — التناسب بين الحروف أفقيا ورأسيا ، ومراعاة المسافات •

٣ — الحروف التى تكون فوق السطر والحروف التى تكون تحت السطر •

٤ — اختلاف ارتفاعات الحروف التى تكون فوق السطر •

٥ — المسافات بين الحروف وبين الكلمات •

٦ — التدريب على الحروف المتشابهة للتمييز بينها (ب ت ث/ج ح خ •) • فى جمل تحتوى على هـذه الحروف •

٧ — كتابة نموذج واضح فى أعلى الصفحة ويقوم الدارس بتقليده بادئا من أسفل الصفحة حتى يكون النموذج واضحا أمامه فى كل مرة •

٨ — اتباع نفس الأسلوب الذى اتبعه المدرس فى تعليم القراءة ، أى البـدء بعبارات سبق للدارس سماعها ونطقها بدلا من الطريقة التقليدية التى تبدأ بالحروف المفردة •

٩ — تعـويد الدارس على طريقتى الكتابة (النسخ والرقعة) منذ البداية لأهمية الأولى فى القراءة والثانية فى الكتابة السريعة .

بعـد ذلك ينبغى التدرج فى التدريبات على النحو التالى :

— تكملة بعض الجمل .

مثـال :

اقرأ : هـذا كتاب .

محمد يكتب الدرس .
ذهب الطالب الى المعهد .

أكمل : هـذا ...

محمد ... الدرس .
... الطالب ... المعهد .

— يكتشف الطالب الكلمات التى تشترك فى حرف معين ويعيد كتابتها .

— يشاهد الطالب بعض صـور الدرس ثم يكتب ما تعبر عنـه الصـورة (كلمـات) .

— ينقل الطالب فقرة من عـدة سطور .

— التدرب على الحركات القصيرة والطويلة .

— تكملة نصوص ينقصها ألفـاظ متفرقة .

— تكملة نصوص ينقصها الكثير .

— مشاهدة بعض صور الدروس وكتابة ما تعبر عنه كل صورة (بعض الجمل أو عـدة سطور) .

ـ كتابة موضوع حر .

ـ نصوص تتضمن بعض الصعوبات الاملائية .

ـ قائمة بالحروف العربية مع كلمات الحرف فيما فى أول الكلمـــة ثم فى وسطها ثم فى آخرها ثم منفردا .

ـ عرض عبارات تحتوى على كلمات معينة تتكرر فى العبارات ويختلف عــدد تكرارها من كلمة لأخرى . فكلمة تتكرر خمس مرات ، وأخرى أربع ، وثالثة ثلاث ، وهكذا .

ثم يطلب من الدارس اكتشاف هــذا التكرار وتسجيله فى الخـــانة التى تناسبه . فالكلمة التى تكررت خمس مرات تكتب أولا تليها التى تكررت أربع مرات وهكذا . على النحو التالى :

التمـــرين :

اقرأ : ـ السلام عليكم !

ـ وعليكم السلام !

ـ ما اسمك ؟

ـ اسمى أحمــد

ـ ومن هــذا ؟

ـ هــذا مصطفى

ـ ومن هــذا ؟

ـ هــذا محمود

ـ ومن هــذه ؟

ـ هــذه فاطمة

اكتب : ٤ : ويكتب الدارس حرف الواو أمام الرقم (٤) لأنه تكرر أربع مرات

٣ : من يكتب الدارس (من) أمام الرقم (٣) وهلم جرا

٣ : هــذا

٢ : السـلام

٢ : عليـكم

٢ : هـذه

نص (قصة قصيرة مثلا) يقـوم الطالب بعمل بعض التغييرات الطفيفة عليها : كتغيير الضمير من المذكر الى المؤنث أو الى الجمع أو تغيير الزمن •

— نص تتبعه بعض الأسئلة الاستيعابية المتدرجة ، ثم بعض الأسئلة الاتصـالية •

— جمل متفرقة تكون موضوعا واحـدا يطلب من الدارس اعادة ترتيبها •

— تحـويل الحـوار الى سرد أو العكس •

— مجموعة من الأسئلة والاجابات عليها تكون موضوعا مترابطا •

— نص (قصة أو مقال أو مسرحية قصيرة) يقوم الطالب بعمل موجز لـه فى حـدود خمس النص الأصلى •

بعـد ذلك يمكن التدرج الى مرحلة التعبير الحر بمعنى الكلمة ، ويكون ذلك من خلال عرض عـدة موضوعات للمناقشة ، واختيار أحـدها ، ومناقشة عناصره مع الطلاب ، وتدوين العناصر على السبورة • ثم يقوم الطلاب بترتيب العناصر وكتابة الموضوع ، مع تزويدهم ببعض العبارات والألفاظ التى يحتاجون اليها • ويمكن كتابة موضوع أحـد الطلاب على السبورة ومناقشته وتصحيحه جماعيـا •

كذلك من الممكن أن يقـدم الأستاذ للطلاب بداية قصة أو نهايتها ثم يطلب منهم الكتابة عنها ٠

من الواضح أن معظم التدريبات السابقة تعتبر من الموجـه ، يأخـذ خلالها المدرس بيد الطالب نحـو التعبير الصحيح ويتدرج معه حتى يصل به الى مرحلة التعبير الحر المنطلق ، الذى يعبر منه الطالب عن ميوله ورغبـاته وآرائه دون قيود أو شروط ٠ وحتى يتحقق ذلك نوجز واجبات المدرس فى النقـاط الآتيـة :

١ ـ النظر الى أخطاء الطلاب على أنها شيء طبيعى ، فلا ينبغى أن يضيق بها المدرس ٠ كما لا ينبغى أن يتشدد فى التصحيح ، وأن يوقف الطالب عند كل هفوة لكى يصحح له بشكل يحرج الطالب ويشتت تفكيره ٠

٢ ـ التغاضى عن الأخطاء البسيطة فى القواعـد أو التحليل لتنبيه الطالب اليها بطريقة غير مباشرة ٠

٣ ـ عـدم الخلط بين درس التعبير ودرس القواعـد ، وتركيز الاهتمام على الأفكار وترتيبها وطريقة الصياغة والربط بين الأفكار والانتقال من فقرة الى فقرة ، وربط الجمل ، وغير ذلك من مواصفات التعبير الجيد ٠

٤ ـ فى حالة التعبير الكتابى يفضل تصحيح الموضوع بأسرع ما يمكن ، دون تأجيل ذلك أياما كما يحـدث فى العادة ، وذلك حتى يمكن للطالب أن يتذكر ما كتب ويستفيد من تصحيح المدرس ٠

٥ ـ لا ينبغى أن يركز التصحيح على أخطاء الطالب ، بل ينبغى أن يهتم التصحيح بتشجيع الطالب على الانطلاق فى التعبير عن طريق الاشارة الى ما جاء

فى موضوعه من نقاط الجـودة • ويمكن وضع ضوابط للتصحيح تتدرج فى الأهمية على النحـو التالى :

١ — المضمون : أفكار مبتكرة ، واضحة ، تلائم السن •

٢ — عرض الأفكار : المقـدمة — العناصر حسب أهميتها — الربط بين الأفكار — الخاتمـة •

٣ — الكفاءة اللغوية : الالمـام بالقواعـد — ربط الجمل — اختيار المفردات المناسبة — صحة الاملاء — الدقـة فى استعمال علامات الوقف والترقيم •

٤ — الشكليات : الخط — النظافة — الترتيب•

الباب الخامس

تطبيقات عملية

الدرس الصفر

مدخل :

المقصود بالدرس الصفر هو التعليمات التى يجدر بالدارس اتباعها لكى يحقق أكبر مردود من دروس الدورة اللغوية أو المقرر • وتتلخص هذه التعليمات فى النقاط الآتية :

أولا : لما كان من أهم الوسائل فى فهم اللغة الأجنبية وادراك مضامينها واستيعاب مفاهيمها وقيمها ، والانصهار فى بيئة هذه اللغة ومعايشة أهلها ، فاننا ننصح الدارس بأن يحاول ، بقدر ما تسمح به ظروفه فى البلد الدى يعيش فيه ، الاختلاط ببعض الأشخاص العرب ، وأن يحاول أن يتبادل معهم ، من آن لآخر ، ما يتيسر له من عبارات ، وأن يستعين بهم فى تعلم ما يستطيع من عناصر اللغة العربية ولا شك أن مثل هذا السلوك يساعد الدارس كثيرا فى تحقيق هدفه من تعلم هذه اللغة •

ومن ناحية أخرى ، وبخاصة اذا لم يسعد الحظ الدارس فى العثور على بعض العناصر العربية ، فاننا ننصحه بأن يحاول أن يتقمص شخصية انسان عربى وذلك بأن يخلع على نفسه اسما عربيا (محمد — أحمد — مصطفى ••• الخ ، ليلى — فاطمة ••• الخ) وأن يتخذ لنفسه جنسية أى بلد عربى

يختاره ، فيصبح مثلا : مصطفى السورى أو أحمد التونسى ، وتصبح الدارسة هى ليلى العربية أو فاطمة المصرية • ومن المفيد جــدا فى مجال تعلم اللغــــة الجــديدة تطبيق هــذه النصيحة وعلى وجه الخصوص أثناء الاستماع الى دروس الدورة وفى أوقات الدراسة والتعامل مع اللغة العربية •

كما ينصح الخبراء أيضا ، كعوض عن توافر بيئة اللغة ، بأن يحيط الدارس نفسه بمـــا يوهمه بأنه يعيش فى بيئة عربية ، أو بما يجعله دائم الارتباط والتفكير فى بيئة اللغة التى يتعلمها • ويمكن تحقيق ذلك بأن يحاول الدارس أن يجعـــل الحجرة التى يستمع فيها الى دروس اللغة العربية أقرب ما تكون الى حجرة فى بيت عربى من ناحية الاثاث الموجود وعناصر الديكور المميزة • وفى حالة تعــذر ذلك ، يمكن أن يكتفى الدارس بتعليق بعض المنـــاظر العربية على جـــدران الحجرة • كما يمكنه أن يقتنى بعض الاسطوانات أو الشرائط المسجل عليها بعض الألحان الموسيقية والأغانى العربية المميزة التى يستمع اليها من آن لآخر •

ومن الوسائل المفيدة فى مجال تعلم اللغات الحية أسلوب المراسلة خصوصا بعـــد أن تتكون لدى الدارس الحصيلة اللغوية الكافية لمارسة هـــذه العملية • فلا شك أن تبادل الرسائل والمعلومات والطوابع البريدية والبطاقات المصـــورة والصور الفوتوغرافية والمطبوعات يثرى حصيلة الدارس اللغوية والثقافية •

وأخيرا ، ننصح الدارس بمحاولة الانتظام فى الاستماع الى الاذاعـــات العربية وخصوصا البرامج الثقافية والدراسية ونشرات الأخبار والتعليقات كما ننصحه بمشاهدة مثل هـــذه البرامج فى التليفزيون العربى اذا توافر له ذلك •

ثانيا — تمرينات حصر الانتباه السمعى :

مع أن هـــذه التمرينات تفيد الدارس فى مجال الاستماع بصفة عامة الا انها تقـــدم له أعظم الفائدة فى مجال تعلم اللغة الجـــديدة •

وننصح الدارس بأن يبدأ بعمل هـــذه التمرينات فى الأسبوع السابق لبدء الدراسة أو الدورة كنوع من التهيئة والاستعداد لتلقى دروس اللغة العربية .

وتتلخص هـــذه التمرينات فى الآتى :

ـ اغماض العينين والاسترخاء فى مكان مناسب .
ـ الانصـــات .
ـ التركيز على محاولة تحـــديد طبيعة أو مصدر الأصوات الآتية :

١ ـ بعض وسائل المواصلات :

القطار ـ الطيارة ـ السيارة ـ السفينة .

٢ ـ بعض الحيوانات والطيور :

كلب ـ قط ـ أسد ـ ذئب ـ طائر ـ فرس يركض .

٣ ـ بعض الأماكن العـــامة :

مطار ـ محطة سكة حـــديدية ـ ميناء ـ شارع .

٤ ـ بعض مظاهر الطبيعة :

ريح ـ رعـــد ـ أمواج ـ مطر .

٥ ـ بعض المؤثرات الصوتية :

باب يفتح ويغلق ـ زجاج يتحطم ـ تصفح أوراق ـ نجار يدق وينشر ـ دقات ساعة ـ ماء يصب ... الخ .

٦ ـ أشـــخاص يتكلمون :

شاب ـ رجل ـ شيخ ـ فتاة ـ عجوزة ـ طفل يبكى ـ ضحك ـ أنين .

٧ — بعض الايقاعات الموسيقية أو غير الموسيقية :

ايقاع سريع — بطيء — بهيج — حزين — غاضب ... الخ .

ثالثا — بعض النصوص العربية الحوارية والسردية :

للتعود على الايقاع والنبر والتنغيم فى اللغة العربية ومحاولة تقليد ذلك .

— الأذان (أو جزء منه) .

— بعض ايات من القرآن بصوت أحـــد المقرئين (ترتيلا وتجويدا) .

— بعض تهاليل وأدعية الطواف والسعى فى مناسك الحج .

— ألحـــان موسيقية عربية .

— مقاطع من أغنيات عربية (يفضل باللغة العربية الفصحى أو الفصيحة المعـــاصرة) .

— مشهد تمثيلى قصير باللغة العربية (يراعى تنوع الممثلين : رجـــــل ، امرأة ، طفـــل ...) .

الفصل الأول

درس في اللغة العربية للراشدين من غير العرب

تقــوم هــذه الدراسة على طريقة تعتمد على الأسس التى وضعها علم اللغة الحــديث وطبقت على تعليم اللغات تحقيقا لأكبر قــدر من الفعالية والعائد فيما يتعلق باكتساب العناصر الرئيسية للغة الهــدف • والدراسة تقتصر على أكثر الفصول شيوعا وهــو مستوى الراشدين الذين يتعلمون اللغة العربية ، وذلك خلال السنوات الأولى من هــذا التعليم •

وسنحاول أولا أن نحــدد الأهــداف التى يجب أن يضعها مدرس اللغة نصب عينيه ، ونحلل الوسائل التى يمكن أن يستعملها ، ونرسم الخطوات التى يجب أن يمر بهــا • وزيادة فى الوضوح ، نحــدد المستوى الذى تدور حــوله هــذه الدراسة ، أو تنطلق ، منه ، وهــو مستوى المبتدئين ، كما سنحاول أن نعرض بعض التمرينات التى يمكن تقــديمها للطلاب خلال مراحل الدرس المختلفة من خلال نص معين ، ونعتقد أن هــذه التمرينات يمكن أن تظــل صالحة للتطبيق لسنوات عــديدة لو أمكن الأخــذ بمفهومها وروحها وتكييف ايقاعها وتدرجهــا مع مستوى الدارسين •

فى الظروف العادية لنظم التعليم الحالية يعتبر عامل الزمن بالغ الأهمية • مما يضطر المدرس الى الاقتصاد فى الوقت والتقنين فى مختلف الأنشطة • ان

حصة اللغة الأجنبية يجب أن تكون مثالا يحتذى فى الدقة والانضباط(١) ، على أية حال ، مهما كانت طريقة التدريس ومهما كان الكتاب المدرسى أو الوسائل المستعملة ، فان درس اللغة الحية وبالذات الأجنبية ، يتضمن فى الطالب المراحل الآتية :

— مراجعة سريعة للمعلومات ، وتكون فى أغلب الأحيان فى بداية الحصة ، وهذه المراجعة تكون أولا بمثابة تهيئة للطلاب أو تسخين ، ومن ناحية أخرى يتعرف بها المدرس على مدى فاعلية التدريس ومدى استيعاب الطلاب .

— دراسة العناصر الجديدة التى يتألف منها الدرس وهى تتضمن بصفة عامة ثلاث مراحل متميزة :

١ — عرض هذه العناصر (الأشكال والمعانى والعلاقات بين الأشكال والمعانى) .

٢ — التوظيف والتمكين : وهذا يعنى فى ذات الوقت استثمار الحصيلة الجديدة ودمج هذه الحصيلة فورا فيما سبق دراسته بهدف تحقيق التعبير الذاتى .

٣ — تثبيت التراكيب الرئيسية الخاصة بالقواعد وتحقيق أو تنشيط التلقائية فى استعمال اللغة .

ومن المؤكد أن جميع المدرسين يعدون أثناء تحضير الدرس تمارين خاصة بكل مرحلة من هذه المراحل ، ولكن لا يوجد عند جميع المدرسين فكرة واضحة عن نوعية كل مرحلة وهدفها وما تتميز به عن غيرها من المراحل ، كذلك فالكثير من المدرسين لا يعرفون كيف يحددون لكل مرحلة الجرعة المناسبة والناجعة ، ولا يعرفون أفضل الوسائل الفنية التى تلائم كلا من هذه المراحل .

---

(١) ليس هذا فقط بالنسبة للالتزام بالوقت وتقسيمه بين الأنشطة المختلفة وعلى المراحل المختلفة للدرس ، وانما أيضا فيما يتعلق بوضع المدرس داخل الفصل وحركاته ، وايماءاته ، اذ يجب أن يتم ذلك كله بحساب دقيق .

ذكرنا فى بداية المراحل مرحلة المراجعة ، فقط لأنها تكون فى بداية الدرس ، ولكننا لن نبدأ بها هنا لأننا نريد أن تكون بدايتنا طبيعية ، أى المرحلة الأولى من مراحل الدرس الجـــديد ، وفى النهاية سنتحدث عن مرحلة المراجعة ، مـــع التذكير بموقعها الذى سبق أن جـــددناه وهـــو بداية الدرس الجـــديد ، لأن المراجعة كما هـــو معروف تكون للمعلومات السابقة قبل البدء فى الدرس الجديد •

والمرحلة الأولى هى كما أسلفنا مرحلة العرض ، وهى تشغل مكانة وحجما ، يتسمان بالكثير من المبالغة فى معظم الفصول التى شاهدناها وجرى عليه العرف فى التدريس ، ويجب فى البداية أن نوضح نقطة غموض معينة حـــول معنى أو اصطلاح العرض ، من البديهى ان المدرس هـــو الذى يقوم بعرض عناصر الدرس الجـــديد ، بتعليم الأشكال (الصوتية والنحوية والصرفية ، وفى مستوى معين ، الاملائية) الخاصة بهـــذه العناصر ، وكذلك معانيها المحـــددة داخل سياق أجتماعى ثقافى معين ، ولكن لا يعنى هـــذا وجوب التدخل المستمر من جانب واحـــد ، أى من قبـــل المدرس ، بينما الطلاب فى موقف سلبى يستعمون الى ما يقـــول المدرس ، والحقيقة أن هـــذا المفهوم لمرحلة العرض بدأ يختفى من معظم الفصول ، لأنه اذا كان يساعد على تنمية مهارة الاستيعاب السمعى عند الطلاب ، الا أنه على مستوى التعبير ، لا يحقق سوى اجابات مقتضبة أو مبتورة تقتصر فى أغلب الأحيان على كلمة «نعم» ردا على السؤال التقليدى «مفهوم» ؟ ولنقتصر الآن على شرح مرحلة العرض بمفهومها الحـــديث أى القائم على الحوار وعلى المشاركة الايجابية المستمرة من جانب الطلاب •

أول ما ننبه اليه بالنسبة لهـــذه المرحلة الأولى من الدرس ، وقـــد يخالف هـــذا العرض السائد ، أنها يجب أن تكون قصيرة نسبيا ، فعلى المدرس أن يقاوم العادة القـــديمة والتى كانت تقضى بتخصيص معظم وقت الحصة لهـــا على حساب التمرينات والمراحل الأخرى • والهـــدف من ذلك مزدوج : التأكد

من فهم المحتوى المنطقى للدرس وتحقيق ترديد صحيح للنماذج اللغوية المعروضة ، ولذلك لابد من الاقتصاد الشديد فى الوسائل مهما كان الشكل الذى يتخذه هذا العرض تبعا لمستوى الطلاب وطبيعتهم وعددهم ونوعية المدرس والوسائل الفنية التى يستعين بها (الصور ، المسجل ، المختبر ، أو مجرد حجرة دراسة عادية) • فى جميع الحالات يجب أن يكون الشرح (الذى يؤدى باللغة الهدف) قصيرا « جدا » ويليه مباشرة استعمال من قبل الطلاب للمفاهيم الجديدة التى يعرضها الدرس ، (ترديد جماعى وفردى بالتوالى ، مع يقظة المدرس الدائمة لدقة الطلاب فى أدائهم الصوتى للنماذج) • ويجب مراعاة أن يكون الانطلاق دائما من مجموعة صوتية (وحدة صوتية ودلالية ونحوية فى أغلب الأحيان) •

مثلا هذه المجموعة الصوتية المركبة « كتب المدرس على السبورة » •
يجب أن تعرض وتثبت بصورة كاملة دون تقسيم ، بما فيها من وصل وتتابع وتنغيم ، وذلك قبل أى تحليل من أى نوع •

فالكلمة ، ومن باب أولى المقطع أو الفونيم لا ينبغى عزلها الا فى حالات استثنائية قصوى ، عند المقارنة بفونيمات أخرى فى اللغة الجديدة أو اللغة الأم • وحتى فى مثل هذه الحالات يعاد هذا المقطع وهذه الفونيمات فورا الى المجموعة ويجرى ترديدها فى السياق •

ولكى يفهم الطلاب هذه المجموعات الصوتية يجب أن يستعملها المدرس داخل سياق فى موقف مادى حى ، متجنبا أى تعريفات مجردة على طريقة القواميس التى تعزل الكلمة والمفهوم ، مبتعدة بذلك عن طبيعة الاستعمال العادى للغة ، وذلك لأن مثلا ماديا حيا يحسن المدرس اختياره ويحسن الطلاب توظيفه أفضل كثيرا من أفضل التعريفات • ويستطيع المدرس أن يقدم الكلمة الجديدة فى سياقات مختلفة وعديدة ، ويستعين بكل وسائل العرض البصرية المتاحة له مثل الصور الثابتة والمتحركة أو السبورة الوبرية أو بالرسم

على السبورة أو بالحركة أو بالايماء • كذلك فان التكرار سواء كان بصــوت المدرس أو المسجل ، يجب أن يمثل تدريبا ايجابيا يكرس له الطلاب انتباههم دون توقف ، بدلا من أن يطبعهم بالسلبية ويعودهم على التقليد الآلى • واذا تحقق هــذا التصور لمرحلة العرض ، أصبحت هــذه المرحلة بالفعل الخطــوة الأولى الفعالة لاكتساب الطلاب لعناصر اللغة الجــديدة تمهيدا لتدريبهم على التوظيف الشخصى لهــذه العناصر وهــو ما يتم خلال المرحلة الثانية والتى نعرف باسم مرحلة الاستثمار •

وقبل أن ننتقل الى هــذه المرحلة الثانية ، نقــدم مثالا لمرحلة العرض ، ولنقتصر فيه على الجزء الأول من درس فى المستوى الأول •

— أبى • أعطنى نقــودا •
— نقــودا ! لمن ؟ لك ؟
— لا • لأمى •
— لأمك ؟ لمــاذا ؟
— لأشترى فاكهة وبيضا •
— خــذ ، هــذه خمسون ريالا •
— أين تذهب ؟ الى السوق ؟
— لا ، الى البقــال •
— انتظر • لا يوجــد خبز • اشتر أيضا خبزا •

أول خطوة فى العرض هى قراءة الحوار بطريقة واضحة ولكن بسرعة الحــديث العادى مع مراعاة التنغيم بصوت المدرس أو الاستماع الى تسجيل الحوار من جهاز تسجيل ، وهــذا أفضل(١) • وفى هــذه الأثناء تبقى الكتب مغلقة ، ويجب أن يعتمد هــذا الجانب السمعى على معين بصرى ، وليكن صورا على السبورة الوبرية تساعد الطلاب على فهم جزء كبير من الجمل قبل

(١) يفضل المسجل عى صوت المدرس المباشر ، لأن الأول يحتفظ بالسرعة والتنغيم مهما تكررت مرات الاستماع .

أى تدخل من جانب المدرس • ومن الطبيعى أن يكون المدرس قـد سجل فى كراسة التحضير أو حصرت فى كتاب المعلم العناصر الهامة فى الدرس ، علما بأن كثيرا منها قـد سبقت دراسته •

التراكيب :
لمن ؟ — لماذا ؟
لك — لأمى •
لأشترى
مفردات جـديدة : نقـود ، فاكهة ، خبز ، بقال •
انتظر — اشتر •
الأصـوات الصـعبة : ع/ط/ه/ف •
فى هذه الصوامت : ض/خ/ذ/ظ •
النبر : فى التعجب والسؤال •

ويتركز دور المعلم فى مساعدة الطلاب على فهم واستيعاب هذه العناصر النحوية والصرفية والمفرداتية والصوتية بأسرع ما يمكن وبأقـل قـدر من التدخل المباشر من جانبه ، ومع المشاركة الايجابية من قبـل الطلاب ، ولتحقيق ذلك يتناول الحوار جملة جملة على النحو التالى :

المدرس	الطالب
أبى ، أعطنى نقـودا •	أبى ، أعطنى نقـودا •
كرروا معا :	

يا أحمد • اطلب نقـودا من مصطفى • مصطفى ، أعطنى نقـودا •

المدرس	الطالب
نقـــودا ! لمن ؟ لك ؟	(ايماء من الطالبين) • (ملاحظة صحة التنغيم) •
يا خالد • اطلب منى نقـــودا !	يا أستاذ ، أعطنى نقـــودا !
نقـــودا ! لمن ؟ لك ؟ (الحركات والايمـــاءة)	(ملاحظـــة التنغيم الاستفسارى والتنغيم التعجبى) •
كـــرروا !	
لمن ؟ لسالم ؟	لمن ؟ لسالم ؟
كـــرروا !	
لا ، لأمى • كـــرروا •	لا ، لأمى •
يا خالد ، لسالم ؟	لا ، لأمى •
لمـــاذا ؟ لأشترى فاكهة •	لمـــاذا ؟ لأشترى فاكهة •
كـــرروا •	(ملاحظة التنغيمين المتضادين ونطـــق الهـــاء) •

المدرس	الطالب
أنا أشترى كتابا •	
(المدرس يمثل حركة من يشترى كتابا من طالب) •	
أعطنى نقــوا لأشترى كتابا •	**أعطنى نقــودا لأشترى كتابا •**
كــرروا !	

يا صالح ، اطلب منى نقــودا •	يا أستاذ ، أعطنى نقــودا •
لمــاذا ؟	لأشترى كتابا •

وتستمر الحصة عى هــذا النحو دون شروح نظرية مع توالى الترديد المحض (تارة جماعيا وتارة فرديا) وتبادل العبارات القريبة جــدا من عبارات الحوار الأصلى • ويستطيع الطالب بمساعدة التنويعات المضافة أن يحدس بالايماء المعنى الرئيسى لكلمة أو لصيغة جــديدة داخل سياق محــدد ، وأن يمتلك ناصية هــذه الكلمة أو هــذه الصيغة مما يثرى معلوماته الايجابية بصــورة فــورية •

والهــدف هــو أن نصل بأسرع ما يمكن الى درجة مرضية من الفهم لمحتوى الدرس فى جملته ، وترديد صحيح لكل مجموعة صوتية واستظهار الحــــوار •

تلك هى المرحلة الأولى وهى بالغة الأهمية ، فعلى درجة اجادتها وعلى النتيجة التى تحققها ، تكون فاعلية المرحلة التالية وهى مرحلة الاستثمار •

المرحلة الثانية تكون بطبيعة الحال فى القسم الثانى من الحصة ، وهى تتضمن الاستعمال الجــديد للعناصر اللغوية التى درست فى القسم الأول • والحقيقة أنها أكثر من مجرد استعمال جــديد ، فهى استثمار لهــذه العناصر ، أى توظيفها فى سياقات تختلف اختلافات بسيطة عن السياق الذى عرضت فيه ولكنها أيضا مشابهة له ، حتى يكون من السهل على الطالب أن يستحضر العناصر التى سبق دراستها •

وينصح بعمل تمرينات الاستثمار مباشرة بعــد مرحلة العرض ، وقبــل بدء تمرينات التثبيت التى تتلخص فى « تثبيت » تراكيب القواعد الرئيسية •

والسبب فى هــذا الترتيب أن هاتين المرحلتين الأوليين من طبيعة واحدة ، فكلتاهما تعتمد على سياق واقعى وموقف حى مع اختلاف وحيد وهــو أنه فى الحالة الأولى (العرض) نفرض على الطالب موقفا خارجيا ، فى حين أننا فى مرحلة الاستثمار نوحى اليهم ببعض المواقف المــألوفة لديهم والتى تحثهم على التعبير عن أنفسهم بنوع من الحرية والانطلاق ، فالهــدف هنا هــو كسر حــدة الاستظهار أو التقوقع داخل عبارات الحوار الرئيسى فى المرحلة الأولى التى تعتبر كما قلنا نقطة انطلاق لا أكثر • ان الهــدف الرئيسى من الاستثمار هو مساعدة الطلاب فى امتلاك ناصية العناصر اللغوية التى استوعبوها حديثا ، وادماجها فى حصيلتهم السابقة لتوظيفها بوعى وبحرية •

ولكى يتحقق أفضل عائد من الاستثمار فان الخبرة تعلمنا أن على المدرس أن يلاحظ بعض الأسس الجوهرية ويلتزم بها : أول هــذه الأسس الا يأخــذ فى تعليم عناصر جــديدة ، وألا ينساق خلال المناقشة الى سرد قوائم من الكلمات المشتقة أو مقارنات أو معارضات بين التراكيب النحوية والصرفية ،

فليس الهــدف هنا هو تعليم عناصر لغوية ، وانما التدريب على استعمال العناصر المكتسبة فعلا بطريقة سليمة وفى سياقات مختلفة ، وتحقيقا لذلك فان تقــويم الأخطاء يجب أن يتم بسرعة ، ثم يعود المدرس فورا الى الاستثمار دون تعليقات حتى لا يقطع حبل الأفكار عند الطلاب ويضعــف تلقائيتهم • أما الأساس الثانى الذى يجب أن يلاحظه المدرس ويلتزم به فى هــذه المرحلة فهو أن يجعل العبارات التى يتبادلها الطلاب تسير على ايقاع سريع ، وأن يشعر الطلاب بالثقة فى أنفسهم ، وألا يثبط عزائمهم باللــوم والتــوبيخ ، ومقاطعتهم كل حين بشكل مزعج • وأخيرا ، عند تحضير تدريبات الاستثمار ، على المدرس أن يستغل ذلك فى تحــديد تمرينات « الثبيت » التى ســتلى الاستثمار • ومعنى ذلك أن يجعل الطلاب يستعملون التراكيب الهامة التى ستكون جزءا من التراكيب المطلوب تثبيتها فيما بعــد • ويتم ذلك كله دون معرفة الطلاب • وتكمن الصعوبة فى عمل ذلك بصورة طبيعية • والحقيقة أنه يجب أن نتجنب الصنعة والتكلف ما أمكن ، اذا أردنا فعلا أن يتمكن الطالب من استعمال اللغة فى أغراض شخصية ، وأن يتمكن فى النهاية من أن يعبر تعبيرا تلقائيا عن أفكاره الخاصة •

ولتحقيق ذلك يجب أن يتقــدم المدرس خطوة خطوة مبتدئا كما هى الحال بالنسبة لكل الطرق التربوية الصحيحة ، من السهل الى الصعب ، فهنا يجب الانتقال من التكلف والصنعة الى الانطلاق والحرية • وأول خطوة هى مجرد التكرار ، كما هى الحال فى مرحلة العرض ، فاذا كان النص حوارا فمن الأفضل أن يقوم بتمثيله مجموعات من الطلاب تتقمص الشخصيات وتنطق بعباراتها • ولكن على المدرس بعــد ذلك مباشرة أن يدخل بعض التغييرات الطفيفة دون تغيير فى التراكيب ليسهل تمكين الطلاب منها •

وكمثال تطبيقى على هــذه المرحلة نعــود الى الحوار الذى استعملناه كمثال فى مرحلة العرض • والحقيقة أننا أدخلنــا فى مرحــلة العرض بعض

الأساليب التى تتجاوز نطاق هـذه المرحلة الأولى وتعتبر فى ذات الوقت بداية أو منطلقا للاستثمار ، من ذلك اللقطة القصيرة التى يطلب فيها المدرس نقـودا ليشترى كتابا ، ثم يدعـو طالبا ليعمل على شاكلته • ولكن فى الواقع لم يكن الهـدف من تلك المرحلة سوى فهم واستيعاب للسؤال « لمـاذا » ؟ والجواب « لأشترى » داخـل سياق معين • ولـما كان الهـدف قـد تحقق ، فالمطلوب الآن هـو اعادة استعمال تراكيب الدرس ، ليس فى سياق واحـد فقط ، وانما فى عـدة سياقات متوازية ، وتبدأ بالمواقف التى يمكن عملهـا داخل الفصل : حـوار آخر يشترك فى تأليفه جميع طلاب الفصل ويلتزم بهيكل الحـوار الذى تم تدريسه •

— يا مصطفى أعطنى نقـودا !

(تنويع) « هات » فهـذا اللفظ من المفروض أنه معروف ويستعمل فى التدريبـات •

— نقـودا ! لمن ؟ لك ؟

— لا • لأخى •

(اضافة ممكنة) ليس معه نقـود ، ولا أنا •

— لمـاذا ؟

— ليشترى قلمـا •

بعرض هـذا الموقف الذى يجرى فى الفصل ، يمكن عمل موقف آخر يتخيله للطلاب مثل شراء ثوب للأخ ، أو لعبة للأخت الصغيرة ، مع عمل جميع التغييرات والاضافات الممكنة باستعمال العناصر التى سبق اكتسابها ودمجها فى المكتسبات

الحديثة لاثرائها وتوسيعها • وبعد أن يتم وضع هذا الحوار على هذا النحو الجماعى ، يمكن استظهاره وتمثيله •

وهناك طرق عديدة يمكن أن يتدخل بها المدرس كمجرد محرك لخيوط اللعبة فى هذه المواقف المرتجلة فبعد أن يوحى الى الطلاب بموضوع الحوار ويحدد هيكله بصورة سريعة ، يمكنه أن يسهل البدء بتعليمات محددة على النحو التالى :

« يا فلان : « اطلب من » س « أن ••• » ، « قل له ••• » ، « افعل كذا ••• وقل لنا ماذا تفعل ••• » مما يحض الطالب على الانتقال من الأسلوب المباشر الى الأسلوب غير المباشر ، وهذا فى حد ذاته تمرين جيد على اللغة ، ويمكن تقسيم الفصل الى مجموعتين تتناولان العبارات والأقوياء يشجعون الضعفاء ، ويحاول المدرس من ناحيته أن يضمن للضعفاء (على الأقل) فرصة التكرار الصحيح للعبارات الصحيحة ، كما أنه يجب أن يطلب من البعض توجيه الأسئلة الى زملائهم ويحدد السائل والمسئول • بحيث تصبح ردود الأفعال واقعية والتصرفات حقيقية •

ومن الطبيعى ألا يدخر المدرس وسعا فى استعمال الوسائل المعينة التى يمكن أن تسهل تدريبات الاستثمار من مثل الوسائل البصرية المختلفة كالأشياء والعينات والصور والمجسمات ونماذج السبورة الوبرية والشرائح والرسوم ، كذلك عليه ألا يتردد فى الاستعانة ، اذا استدعى الأمر ، بالاشارة الى الأحداث الجارية ووقائع مشهورة ومعروفة بالنسبة للجميع ويمكن أن تنشط خيال الطلاب وتثير حماستهم واهتمامهم ، وبذلك يقوى الحافز للتعليم ، وعلى أية حال فكل الوسائل جيدة ومفيدة بشرط أن يتسم الحوار بالحيوية وأن يتعود الطلاب على التعبير عن أفكارهم باللغة العربية بطريقة لطيفة ممتعة •

وقـد لا يكون هناك ضرورة للوسائل المعينة ، فأحيانا يكفى نص جيـد وخيال الطلاب لعمل استثمار جيد • ومعنى ذلك أن تمارين الاستثمار صانحة على جميع المستويات وبالذات حينما ننتقل من النصوص المصنوعة الى النصوص الأدبية الأصلية ، حينئذ يتحول الاستثمار الشفوى فى الفصل الى استثمار تحريرى يكون فى البداية مجرد تقليد للنص الأصلى ، ثم يبتعد عنه شيئا فشيئا ليصبح تعبيرا تحريرا تلقائيا لا يحتفظ من النص الأصلى الا بالعناصر اللغوية التى تم استيعابها •

التثبيـــــت

كثير من المعلمين يتصورون أن مهمتهم تنتهى بمجرد انتهائهم من « تقديم » الدرس الجـديد وتدريب الطلاب على استعمال العناصر الرئيسية فيه ، وهم يسيئون الفصل بين مرحلتى العرض والاستثمار ويسرفون فى الاهتمام بالمرحلة الأولى على حساب المرحلة الثانية ، ونفس الشىء يحـدث بالنسبة لمرحـلة التثبيت التى لا تلقى سوى الاهمال فى أغلب الأحيان •

الحقيقة أن مثل هـذا التقـديم الحى الدقيق الذى أشرنا اليه وعرضنا جانبا منه ، والترديد والتوظيف المدروس فى سياقات قريبة ، هاتان العمليتان لا تكفيان • فالواقع أننا ندرس كثيرا ونجتهد كثيرا ، وننبهر أحيانا بالنتـائج الفورية التى حققها الطلاب الذين « يعرفون » دروسهم ، أى درس اليوم • ولكن سرعان ما تخونهم الذاكرة وينسون معلومات كان الظن أنهم اكتسبوها ، ذلك لأنهم لم يكتسبوا مهارتى الاستماع والتعبير ، كمـا لم تتكون عنـدهم التلقائيات الأساسية ، لذلك يجب أن نعتبر هـذه المرحلة الثالثة ، مرحـلة التثبيت رئيسية وأن يكرس لاعـدادها كل الاهتمام الواجب •

وهنا أيضا — يجب أن نراعى بعض الأسس الهامة : أولا ، علينا أن نعرف أن الأسلوب فى هـذه المرحلة سيختلف عن الأسلوب الذى سرنا عليـه فى

المرحلتين السابقتين ، ذلك الأسلوب الذى كان ينطلق دائما من سياق محدد ومعروض فى المرحلة الأولى ، وسياق مختار وحر فى المرحلة الثانية ، أما الآن ، وفى مرحلة التثبيت ، فالانطلاق يجب أن يكون من التراكيب والصيغ التى نستخرجها من سياقها نظرا لأهميتها فى اثراء الحصيلة اللغوية •

وكما هى الحال بالنسبة للعرض والمراجعة ، يجب أن يبدأ المدرس بعمل قائمة للتراكيب ، ولكنها قائمة محددة ، لأنه ليس من المطلوب تثبيت كل شىء ، ولابد فى الاختيار من مراعاة الحصيلة السابقة للطلاب وأهمية التراكيب (شيوعها وفائدتها) ولنطبق ذلك على نفس الحوار السابق •

بالنسبة للتراكيب النحوية والصرفية هناك عدة عناصر :

— استعمال ضمير الوصل مع الأفعال ذات المفعولين •

— أعطنى نقودا !

— استعمال حروف الجر : ذهب الى ، طلب من ، معه •

أما التدريبات فتكون تدريبات نمطية مختلفة تشتمل بطبيعة الحال على بعض المفردات ، وتتم هذه التدريبات فى مجموعات وبايقاع سريع لخلق التلقائية عند الطلاب ، ويتحقق ذلك اذا أمكن عمل عشرين جملة تقريبا خلال أربع أو خمس دقائق • ويستعمل المدرس كل أنواع التمرينات تبعا للحاجة : استبدال ، تحويل ، تقابل ، تكملة ، سؤال وجواب ، تماثل ، تقابل ••• الخ •

وبالاضافة الى تحقيق التلقائية فان ممارسة هذه التدريبات النمطية تسهل على المدرس مهمته حينما يقوم فيما بعد بتقديم بعض الشروح النظرية للقواعد •

والحقيقة أن تنفيذ تدريبات التثبيت يتوقف الى حد كبير على الوسائل المعينة المتوفرة لدى المدرس • غير أن المدرس قليل الحظ الذى لا يملك منها شيئا ، لا يجب أن يجد فى ذلك مبررا لاهمال هذه التدريبات التى تضمن البقاء والاستمرارية للمكتسبات •

وعلى سبيل المثال ، هـذه بعض التمرينات التى نقترحها لتثبيت التراكيب التى استخرجناها من الحوار ، والذى يجب أن ننبه اليه هنا أننا **لا نعتمد فى** هـذه التدريبات على سياق ، ولا نلتزم بترتيب ظهور أو ورود هذه العناصر فى الحوار ، ولكننا نتدرج من السهل الى الصعب .

١ — أين تذهب ؟ الى السوق ؟

(استبدال بسيط)

تذهب الى السوق ؟	لا ، أذهب الى البقال .
تذهب الى المعهد ؟	لا ، أذهب الى البقال .
تذهب الى البيت ؟	لا ، أذهب الى الطبيب .
تذهب الى البيت ؟	لا ، أذهب الى الصيدلية .

(استبدال مع التغيير) الاجابة : أذهب الى السوق .

أين تذهب ؟ (مثير : السوق)	الاجابة : أذهب الى المعهد .
أين تذهب ؟ (مثير : المعهـد)	الاجابة : أذهب الى الطبيب .
أين تذهب ؟ (مثير : البيت)	الاجابة : أذهب الى البيت .

٢ — ليس معى نقـود .

(سؤال — جـواب مـع تحوير) .

هل معك نقود ؟	لا . ليس معى نقود .
هل معك مائة ريال ؟	لا . ليس معى مائة ريال .
هل معك كتابان ؟	لا . ليس معى كتابان .

٣ ــ أعطنى نقــودا : يجب أن تعطينى نقودا •

(تحـــويل)

أعطنى مائة ريال ؟ يجب أن تعطينى مائة ريال •

أعطنى كتابين ؟ يجب أن تعطينى كتابين •

* ســؤال/جــواب :

هل تريد أن أعطيك نقودا ؟ نعم • أعطنى نقودا •

هل تريد أن أعيرك كتابا ؟ نعم • أعرنى كتابا •

هل تريد أن أريك سيارتى ؟ نعم • أرنى سيارتك •

ويمكن اقتراح تمارين أخرى ، المهم هــو تقنين التدريبات حسب الوقت المخصص لها ، وتنويعها ، وتنويع طرق عرضها (ألعاب ، مسابقات ، مجموعات عمل ، قوائم استبدال على السبورة ، أو تراكيب باستعمال السبورة الوبرية) ، كذلك لابد أن تظل التدريبات محصورة فى التراكيب التى اختارها المدرس من النص مع ترك الحرية للطلاب داخل هذا الاطار ، وحثهم على توظيف مكتسباتهم الحــديثة والسابقة •

المراجعــــة

يكون موقع المراجعة فى بداية الحصة التالية ، حيث تتم مراجعة العمــل الذى أنجز فى الحصة السابقة ، وهى بذلك تكون المرحلة الرابعة من درس اللغة . ويمكن لكل مدرس لغة أن يحكم على مدى التقــدم الذى حققه طلابه ، غير أن هناك خطا شائعا وهو أن هــذه المراجعة لا تتناول الا جانبا واحــدا من حصيلة الطلاب وهى المفردات ، وبعض المدرسين يكتفون من الطلاب باجابات مبتورة تنحصر فى كلمة واحــدة معزولة عن أى سياق . وليس ذلك وحسب بل ينطقها الطلاب مشوهة . ونفر اخر من المدرسين لا يهتمون فى المراجعــــة الا بالمضمون المنطقى أو القصة لا المضمون اللغوى ، حتى أنهم يشيدون بالطالب الذى يتمكن من اعادة صياغة القصة دون الاهتمام بصحة القواعــد وفى أسلوب ركيــك لا يكاد يفهم .

ان مثل هــذه التدريبات التى تتوج بالتشجيع يمكن أن تؤدى الى اضرار جسيمة حتى اذا قام المدرس بتصحيح الأخطاء الفاحشة بطريقة عابرة — لأن مثل هــذه التدريبات لا يمكن أن تكون مقياسا لحصيلة الطلاب ، وخصــوصا الحصيلة اللغوية . كما أنها لا يمكن بهــذه الطريقــة أن تكون تمهيدا للدرس الجــديد . ان مراجعة المعلومات يجب أن تكون فى ذات الوقت أكثر تواضعا وأكثر طموحا : أكثر تواضعا فلا يتحقق المدرس الا من عنصر واحــد فى المرة الواحــدة ، ولا يوجــه الا عــددا محــدودا من الأسئلة ، وأكثر طمــوحا على مستوى تقويم النطق والقواعــد ، تماما كالاهتمام بمعرفة المفردات يجب ألا يغيب عنه ان المطلوب هــو مجرد المراجعة وليس اعادة الشرح مرة أخرى ومن جانبــه فقط .

واذا أخــذنا مثلا للمراجعة من الحوار السابق ، فيمكن أن يكون ذلك فى شكل تمثيل يشترك فيه الطلاب ، مثنى مثنى ، فى دورى الأب والابن . ومن الطبيعى ضرورة الاهتمام بالأداء الصوتى فى هــذا الأداء التمثيلى .

ومن المهم أيضا أن يتأكد المدرس من أن الطلاب أصبحوا قادرين على استعمال العناصر اللغوية استعمالا شخصيا للتعبير عن أنفسهم • ويمكن تحقيق ذلك عن طريق توجيه المدرس لبعض الأسئلة على الطريقة التقليدية ، ومن الأفضل أن يقوم الطلاب أنفسهم بتوجيه الأسئلة الى المدرس أو الى زملائهم ، كما يمكن أن يطلب من الطلاب تنفيذ بعض الأوامر •

المدرس	الطلاب
يا أحمد • أطلب كتابا من مصطفى •	أحمد : يا مصطفى ، أعطني كتابا ؟
يا مصطفى • أسأله لمن •	لمن : لك ؟
لأخيك •	أحمد : لأخي •

(ويمكن أن تأخذ المراجعة شكل أحد التمرينات النمطية)

المدرس	الطلاب
أريد شايا ،	أذهب الى البقال •
أريد سكرا ،	أذهب الى البقال •
أريد كتابا ،	أذهب الى المكتبة •
أريد فاكهة ،	أذهب الى السوق •

تلك هي في رأينا المراحل الرئيسية لدرس اللغة للمبتدئين ، وكل منها له هدفه المحدد ، وهناك أنشطة أخرى يأتي حينها في فترة لاحقة ، مثل الدراسة الأدبية ، وشرح النصوص ، والترجمة والبحث •

كل ذلك يأتي دوره ويجب تحديده في خطة الدراسة • ولكن الحقيقة أننا نعتقد حتى في المستويات الأعلى أن درس اللغة الحية يجب أن يظل قبل كل

شيء درسا لغويا يستهدف اثراء الحصيلة اللغوية ، وهو الشرط الأول للتعمق الادبى والثقافى بشكل عام •

ان درس اللغة هــو الدرس الرئيسى وهــو العمود الفقرى لدراسة اللغة طوال السنوات الثلاث الأولى من هــذا التعليم •

أن ما نطلق عليه مراحل درس اللغة يمكن أن ينطبق على أقسام أو خطوات الحصة الواحــدة ، ويمكن كذلك أن يتم على حصص متعــددة ، المهم هــو الفصل بينها وتحقيق التوازن بينها • وتتمثل مقــدرة المدرس ويتجلى فنه فى تحــديد الجرعة المناسبة وتنويع الأساليب التعليمية ، وعــدم الاسراف فى الاهتمام بالتمرينات وعــدم اهمالها ، وأن يظل فى جميع الظروف والحــالات المحرك الواعى البصير فى هــذه العملية المركبة ، فى هــذه اللعبة المثيرة ، الا وهى درس اللغــة •

الفصل الثانى

تدريس المفردات للراشدين من غير العرب
مستوى المبتدئين

يشكل تدريس المفردات جزءا رئيسيا فى دراسة اللغة •

وأول ما يجب على المدرس هـو ألا يلجأ الى لغة وسيطة أو بمعنى آخر الى الترجمة ، بل عليه أن ينطلق من بعض الأسس التربوية التى نوجزها فى النقـاط الآتيـة :

— أولا وقبل كل شىء ، وهـذا أمر بالغ الأهمية ، اذا كان الطلاب فى المستوى الأولى ، على المدرس أن يقتصد فى المفردات التى يستعملها وأن يقلل من كلامه قـدر المستطاع ، فحصيلة الطلاب من المفردات ضئيلة ولا فائدة من اغراقهم فى سيل من المفردات التى لا يفهمون منها شيئا ، عليه أن يستعمل من الألفاظ ما يلزم فقط وما يحتاجه فى مهمته •

— والمدرس ممثل ، هـذه حقيقة ، وهـذا لا يعنى أنه ينبغى فقط أن يستعمل الحركة ، وانما ينبغى أيضا أن يستعمل الحوار ، كذلك يجب عليه أن يخلق بينه وبين طلابه تلك العلاقة التى تكون بين الممثل والجمهور ، عليه بطبيعة الحال أن يستعمل الحركة لأن الحركة تعبيرية ، ويجب أن يكون « الحوار » قائما لأنه هـو وحـده الذى يثير الاهتمام •

— وفى التدريس ، كما هى الحال فى المسرح ، يبدأ المدرس بالحركة ، بعـد ذلك ينطق بالعبارة أو الجملة ويكررها اذا لزم الأمر ، ثم يطلب من الطـلاب ترديدها فرديا وجماعيا ، بحيث ينفـذ الصوت جيدا الى الأذن ، أما الكتابة فلا تكون الا فى مرحلة لاحقة •

— ولا داعى لكى نؤكد البديهة التى تقول بضرورة البدء من المعروف للوصول الى المجهول ، والتدرج من السهل الى الصعب ، وعـدم عرض أكثر من مشكلة فى آن واحـد ولابد فى البداية من مراعاة قاعـدتين :

١ — بالنسبة للمدرس : اختيار العناصر التى سيقوم بتدريسها •
٢ — بالنسبة للطالب والمدرس بالمشاركة الايجابية •

اذا كان المدرس يقوم بالتدريس فى المستوى الأولى ، فمن واجبه التعرف على المفردات الأساسية للغة ، وفى أثناء اختياره من هـذه المفردات المـادية يجب أن يضع نفسه مكان الطالب الأجنبى الذى يتعلم مفردات تتعلق بموقف معين ، ويسأل نفسه : ما العشرون كلمة مثلا الجـديدة التى تكون بالنسبة للطالب أكثر الكلمات فائدة فى هـذا الموقف أو السياق المحـدد • يجب عليه أن يعتمد فى اختياره على مبدأ الأهمية والأولوية ، وأن يهتم بالكيفية لا بالكمية • فكل المفردات التى لا ضرورة لهـا يجب استبعادها أو ارجاؤها ، ففى درس عـن المطعم مثلا تأتى كلمة « خبز » قبل « مفرود » وكلمة « فاكهة » قبل « موز » •

— أما بالنسبة للموضوعات فان غالبية كتب تعليم اللغات للأجانب المبتدئين تدور موضوعاتها حـول المدرسة — الطعام — جسم الانسان — الأفعـال — الملابس — المنزل — الأسرة — الدين — الرحلات — الرياضة •

ويتم اختيار الصفات والأفعال المناسبة للمفردات المستعملة فى هـذه الموضوعات ، فبالنسبة للمطعم نجـد أفعالا مثل : أكل — شرب — طلب •

— والطالب المبتدىء يجب أن يبدأ بالاستماع ، ثم الفهم ، فالمدرس يعرض عليه المفردات الجـديدة عن طريق الحركة أو الصورة أو السبورة الوبرية ، أو رسم على السبورة ، ولا يقـدم الكلمة مفردة أو معزولة بأى حال ، لأن الكلمة المعزولة ليست سوى صوت أو مجموعة أصوات لا معنى لها ، فعليه أن يضعها فى سياق — فى جملة قصيرة فى البداية ، بعـد ذلك يقوم الطلاب بترديد ما يسمعون عـدة مرات ، وعلى المدرس أن يلاحظ النطق ويقـوم بالتقـويم ، ولكن عليه أن يتجنب الخطأ الشائع والذى يتمثل فى ترديد أخطاء الطـلاب •

— ولكى يكون الدرس حيا ، يجب أن يكون فى شكل حوار ، والكتاب مغلق ، عن طريق السؤال والجواب وتعويد الطلاب على توظيف المفردات الجديدة •

ولا تبدأ الكتابة الا بعـد أن يتم اكتساب المفردات شفويا •

وهنا لابد من الربط السمعى البصرى ، فعلى المدرس أن ينطق ما يكتب • ويحتاج الطالب الى تثبيت المفردات المكتسبة واستظهارها ، ثم الى الانتقال بها من مرحلة السلب الى الايجاب ، وهنا نقترح عـدة أساليب :

١ — يقرأ المدرس النص الذى يضعه مع الطلاب ويكتبه على السبورة ، أو يقرأ نص الكتاب المقرر ، بعـد القراءة يقوم الطـلاب بالقراءة ويطالبهم المدرس بنطق سليم • وبعـد ذلك تجرى مناقشة النص ، تتلوها مناقشة أخرى قريبـة منهـا •

٢ — يطلب المدرس من الطلاب تكوين جمل حول المفردات المكتسبة ، ويقوم الطلاب بتوجيه أسئلة الى زملائهم والى المدرس تتضمن المفردات الجـديدة •

٣ — يعطى المدرس بعض التمرينات التحريرية لمراجعة العناصر المدروسة

(مثل تكوين جمل ، أو اكمال أخرى بالمفردات الجـديدة) ويمكن مزجها مـع بعض تدريبات الأنماط •

٤ — وتعتبر الاملاء تمرينـا ممتازا لمراجعـة فهم الطـلاب والتأكد من استيعابهم ، ولا يجب أن يعمل هـذا التمرين ارتجالا ، بل لابد من الاعـداد له ، فالاملاء يجب أن تقتصر على المفردات المعروفة ، كما أنهـا يجب أن تكون قصيرة وبسيطة ويعـدها الطلاب مسبقا • أما عن الطريقة ، فيقرأ المدرس النص بصوت مرتفع وواضح،ثم يملى النص ويعيد قراءته قبل أن يجمع الأوراق• وحيث أن الطلاب فى المستوى الأول لا يكونون قادرين على القيام بالتصـحيح بأنفسهم ، فان على المدرس أن يأخـذ الأوراق ويقوم بتصحيحها فى المنزل ، وفى اليوم التالى يطلب من أحـد الطلاب كتابة النص صحيحا على السبورة ، بينما يقوم الآخرون بنقـله فى كراساتهم ، بعـد ذلك يوزع عليهم الأوراق المصححة ويعلق على أخطاء كل طالب •

وهناك طريقة أخرى تحقق نتائج عظيمة ، وتدفع الفصل الى النشـاط والايجابية ، وهى تتلخص فى عمل تمرين يؤدى الى اعادة صياغة النص الذى أعـده المدرس ، وهـو تمرين يسمح له فى ذات الوقت بمراجعة المفردات المكتسبة ، يبدأ المدرس حـوارا مع الطلاب ، وعن طريق لعبة السؤال والجواب يتمكن فى النهاية من أن يحصل منهم على النص جملة جملة ، ثم يمليه عليهم كاملا • والطلاب من جانبهم يقـدرون هـذا النوع من التمرينات التى تتيح لهم فرصة المشاركة فى تأليف الاملاء •

٥ — ابتداء من الدروس الأولى ، يمكن للمدرس أن يشرع فى ألعـاب المفردات ، فمثلا يطلب من التلاميذ تسمية الأشياء الموجودة فى الفصـل التى على شكل مستطيل (باب — سبورة — نافـذة — سقف — مسطرة — كتاب) ، ثم تسمية الأشياء المصنوعة من الخشب (سبورة — باب — كرسى — مسطرة — مكتب ••• الخ) ثم يطلب منهم وضع هـذه المفردات فى جمل •

ويظل تدريس المفردات محتفظا بأهميته فى المستوى المتوسط ، خصوصا وأن الطلاب الذين انتهوا من المستوى الأول يكون لديهم حصيلة بسيطة من المفردات العملية المـادية وعليهم الآن مراجعتها وتقويتها واثراؤها ، كذلك عليهم تعلم بعض المفردات المجردة وبعض التعبيرات المجازية .

ودرس المفردات فى هـذا المستوى يستهدف من ناحية ، اكساب الطلاب مفردات جـديدة ، ومن ناحية أخرى تعويدهم على الدقة فى التعبير .

وعلى المدرس أن يستعمل مهارته وحذقه ، والأساليب التربوية مثل الايحاء فى ادخال المفردات الجـديدة بطريقة تجعلها مثيرة وحية ، ويستغل فى تحقيق ذلك حب الاستطلاع عند الطلاب . فيقـدم لهم الأضـداد (أبيض — أسود — طويل — قصير — صباح مساء) والدرجات الخاصة بالصفات ، كذلك يقـدم حروف الجر وحروف العطف كل ذلك من خلال الاستعمال .

ويستطيع المدرس من هذا المستوى اتباع أساليب مختلفة فى سير الدرس ، ولكن المهم أن يلتزم بخطة منطقية دقيقة يعـدها مسبقا .

أولا : يستطيع المدرس أن يقـدم درس مفردات بالمعنى الحرفى للكلمة ، أشبه بدروس المستوى الأول ، انطلاقا من مركز اهتمام معين وواضح بحيث يفضل الموضوع الذى يمكن معالجته فى جلسة واحـدة . بعـد ذلك يراجـع الحصيلة عن طريق نص قرائى أو املائى أو تمرينات تحريرية أو محـادثة شفوية . فمثلا درس عن « اليـوم الدراسى » يمكن أن يقسم الى العناصر الآتية : النهوض من النوم والاستعدادات — سير الدراسة فى المعهد — الأنشطة المختلفـة .

ولا يتم ذلك بكتابة قوائم المفردات على السبورة ، ولكن باختيار مجموعة من المفردات والتعبيرات حـول عنصر معين وتقـديمها فى جمل تشرحها أو الاستعانة فى شرحها بالحصيلة السابقة .

وتشكل دراسة المفردات المجردة جزءا هاما فى برامج المستويات المتوسطة ، ويمكن فى هـذا الصـدد استغلال الموضوعات التى تتعلق بالحياة الاجتماعية والفكرية والأخلاقية .

وفى المستوى المتوسط والمستوى المتقـدم يجب أن يتعلم الطلاب جميع الصيغ والتراكيب الخاصة باللغة التى تسمح لهم شيئا فشيئا ، بمتابعة سـير المناقشات ومختلف البرامج الاذاعية والمسرحيات وقراءة الصحف والنصـوص النثرية والشعرية .

وبالنسبة للمستويات المتقدمة يحسن أن يطلع الطلاب على نصوص مأخوذة من بعض الكتاب العرب المعاصرين ، وفى البداية ينبغى أن تكون النصوص سهلة بسيطة ، وكما ينصح معظم المتخصصين ، يجب أن تكون لكتاب معاصرين .

بعـد أن يقوم المدرس بقراءة النص ، والكتب مغلقة ، يتحقق من الفهم العام للفقرة ثم يبدأ فى التوضيح وفى عملية اعادة صياغة النص .

وفى مرحلة لاحقة يمكن أن يقوم المدرس بشرح للنص على الطريقـة التقليدية ، وفى ذلك وسيلة عظيمة لاثراء حصيلة المفردات عند الطلاب ، وذلك بتقـديم المشتقات والمترادفات والمتجانسات .

أما فى المستويات الرفيعة أو العليا ، فيمكن تدريس تكوين الكلمات عن طريق التحليل ولا يقتصر على تعليم الشكل الحالى للمفردات ، وانما تجب الاشارة الى المعانى الأصلية كما تجـدر الاشارة الى التحـولات التى طرأت عليهـا واشراك الطلاب فى حياة المفردات .

ويجب على الطلاب فى المستويات العليـــا أن يعرفوا قواعـــد الاشتقاق وتكوين الكلمات ، فتعرض عليهم الأمثلة التى يمكن أن يقـــدموها بأنفسهم ، كما يجب أن يعرف الطالب الأجنبى فى هـــذه المستويات معنى الزوائد الرئيسية والفرق بينها وبين النهايات الصرفية •

ولكمال الفائدة يجمل بالطالب الأجنبى فى المستويات العليا أن يعرف الفوارق بين لغة الكتابة ولغة الحديث واللغة الدارجة ، كما يجب تحذير الطلاب الأجانب الذين يميلون الى استعمال الكلمات الدارجة الى خطورة استعمال بعض هـــذه المفردات التى لا يعرفون معانيها الدقيقة مما قـــد يعرضهم لمواقف محرجة أو ســـوء الظن بهم •

وعلى أية حال ، وأيا كانت الطرق المتبعة فى التدريس ، فالمهم ألا ينظر الى دراسة المفردات على أنها تتم بطريقة آلية عفوية ، بل يجب أن نعرف أن دراسة المفردات ، وهى أساس دراسة اللغة ، لابد وأن تتم بناء على أسس وقواعـــد وخطط •

الفصل الثالث

تدريس القواعد للراشدين من غير العرب

لعل من أهم الأسباب التى أدت الى فشل طرق التدريس التقليدية نظرتها الخاطئة للقواعـد ، ومن ثم سوء توظيفها وتدريسها •

ونستطيع أن نقسم الهجوم الذى يوجه الى تدريس القواعـد أو التدريس بواسطة القواعـد الى مصدرين : الأول علماء اللغة الذين يأخـذون على القواعد عـدم دقتها من جهة وصرامتها من جهة أخرى ، والثانى علماء التربية الذين ينكرون امكانية الاعتماد على القواعد النظرية فى تعلم اللغة الأجنبية أو تعليمها •

والحقيقة أنه ما من طريقة لتدريس اللغة العربية أو أية لغة أخرى تخلو من الاهتمام أو التفكير فى القواعـد أيا كان الجانب من القواعـد الذى يؤدى بشكل صريح ومباشر داخل الفصل • وقـد يكون من المفيد أن نستعرض سريعا الاهتمامات التى وجهت الى القواعـد التقليدية حتى نتمكن من فهم الحلول التى تتجه نحوها طرق التدريس الحـديثة •

القواعـد ومدى صـحتها :

سبق أن ذكرنا أن اللغويين والتربويين المطلعين منهم على علم اللغة الحديث يشتركون فى موقف يتسم بالشدة والعنف تجاه القواعـد التقليدية ، وأهم ما يأخـذون عليها النقاط الآتية :

١ — ولعل هــذا المــأخذ لا تنفرد به قواعــد اللغة العربية بل هــو شائع فى قواعــد اللغات القــديمة بصفة عامة ، ومنها الكثير عن اللغات الأوربية حتى عهد قريب كالفرنسية والايطالية والانجليزية ، ونقصد بذلك تأثر هــذه اللغات فى تصورها للقواعــد بالنظام الذى سارت عليه اللغة اللاتينية فى تدريس قواعــدها ، وهو نظام عتيق يعتمد على تقسيم القواعــد لا طبقا لأهــداف اللغة الوظيفية ، وانما طبقا للتشابه والتجانس فى المفاهيم (أنا — أنت — هــو — هى — هما — هم — هن ... الخ) أو (كتابى — كتابك — كتابهما ... الخ) ومن ذلك أيضا تدريس الأزمنة زمنا زمنا والضمائر نوعا نوعا ، وهكذا ، واذا كان فى مقــدور الطالب العربى استيعاب ذلك بعــد مشقة ، فليس من شأن مثل هــذه القواعــد أن تسهل على الطالب الأجنبى استيعاب الوظيفة الطبيعية للغــة العربيـــــة .

٢ — القواعــد تقــدم أكداسا من « القواعــد » والقواعــد الضــد ، فما أن يحفظ الطالب القاعــدة حتى يبدأ فى حفظ الاستثناء ، ثم استثناء الاستثناء ، ومن ناحية أخرى فان القواعــد القاعــدية أو التقليدية Narmatine عتيقة تعتمد على حالات ترجع الى ماضى اللغة السحيق ، ويطلب من الأجنبى أن يتعلم بل — ويحفظ — عن ظهر قلب هــذه الحالات بينما يحظر عليـــه استعمالات جــديدة وجمل معاصرة لمجرد أنها لا تسير على نسق القــدماء .

الخــلافات فى الاستثناءات :

٣ — القواعــد تتعارض فيما بينها ، فللأسف لا توجــد قواعــد واحدة ، ولكن توجــد قواعــد عــديدة ، يكفى أن نرجع الى كتب الصرف والنحــو المعروفة القــديم منها والحــديث لكى نلاحظ أن النحويين قلما يتفقون فيما بينهم حتى فى التعريفات البسيطة الخاصة بماهية الأسماء والأفعال والأزمنة .

٤ — تفتقر القواعــد الى الدقة وبالتالى توقع الطالب وخاصة الأجنبى فى حيرة بدلا من أن تنير له الطريق ، فهى تصنف عناصر القواعــد طبقا لمعايير

متباينة وتخلط بين الشكل والمعنى ، وبين المهم والثانوى ، وبين حالات اللغة ومستوياتها المختلفة (اللغة الفصحى واللغة المعاصرة ، لغة الحديث ولغة الكتابة ، الاستعمال السائد والاستعمال المنقح ...) .

٥ — القواعد غير كاملة ، فهناك حالات عديدة ترجع الى اللغة الشفوية لا وجود لها فى كتب القواعد ، هذا بصرف النظر عن الحالات العديدة التى تعود الى اللغة المعاصرة والى الاستعمالات الحديثة لأكثر حروف الجر شيوعا « من » و « الى » و « فى » مثلا .

٦ — القواعد تعتبر تحليلية أكثر من اللازم بعكس دورها الوظيفى الذى يعتبر ضئيلا . فهى تفصل عناصر اللغة بدلا من أن تجمع بينها فى شكلها الطبيعى ، كما أنها تقطع اللغة وتمزقها بدلا من أن تبرز وظيفتها الكلية والحركية (الديناميكية) . وهكذا لا يتمكن الطالب الأجنبى من أن يمتلك ناصية اللغة ويتقن استعمالاتها الطبيعية اذا لم نكف عن تقديمها اليه مجزأة وعلى مراحل : كما نفعل فى تقديم المضارع ثم الماضى ثم المستقبل ، فلكى يتقن استعمال هذه الأزمنة يجب أن يدرسها فى جمل توازى وتعارض بينها : اقرأ الكتاب الذى اشتريته أمس — درست الاملاء التى سأكتبها غدا .

القواعد والتربية :

١ — كل تلك الانتقادات التى وجهت للقواعد اشترك فى توجيهها أيضا المدرسون الذين يشككون فى الفائدة التعليمية للقواعد ، وبالذات تعليم القواعد النظرية ، فهم يرون أن الاعتماد على القواعد النظرية لا يفيد الا اذا كانت هذه القواعد صادقة .

٢ — ومع كل فان أعنف انتقاد وجه الى القواعد من وجهة النظر التربوية كان من طبيعة مختلفة ، فالحقيقة أنه اذا كانت القواعد التقليدية تتضمن بعض

أوجه النقص أو الثغرات فيكفى لتجنب ذلك الاعتماد على كتب القواعــد الحـديثة والمتفقة مع معطيات علم اللغة الحـديث ، ولكن الانتقاد موجه أصلا الى جـدوى القواعـد فى تعليم اللغة ، ان المقارنة بين معرفة اللغة وبين اكتساب سلوك معين هـو فى الحقيقة تعارض بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية ، فالانسان لا يتعلم السباحة مثلا أو ركوب الخيل من كتاب ، ان معرفة القواعـد ومعرفة تطبيقها عمليا شيئان مختلفان ، وقـد كان من نتيجة هـذا الهجوم على تعليم القواعـد العقيم أن أدى فى بادىء الأمر الى ظهور الطرق المباشرة فى تعليم اللغات ، ثم وضع التمرينات النمطية ، التى تعود الطلاب على التراكيب الرئيسية للغة الجـديدة دون اللجوء الى القواعـد النظرية .

٣ ـ ومن ناحية أخرى ، فقـد بادر علماء النفس ، وبالذات علماء اللغـة التربويون وعلماء اللغة النفسيون بتحـذير المدرسين من اللجوء الى الشروح النظرية مع الأطفال وحتى مـع المراهقين .

٤ ـ وأخيرا هناك عامل يتعلق بتوفير الوقت والمجهود ، لعب لصالح الطريقة المباشرة ضـد القواعـد التقليدية ، اننا اذا فكرنا فى حجم المعلومات النحوية والصرفية المطلوب معرفتها لتكوين جملة بسيطة مثل « لن يذهب الطلاب الى مكة غـدا » (لن الناصبة وما تدل عليه من معنى المستقبل مع كون الفعل فى المضارع ، والفعل المفرد مع أن الفاعل جمع ، وجمع التكسير ، ومكة الممنوعة من الصرف ، وغـدا المنصوبة للظرفية ...) .

أدركنا السبب الذى يجعل المدرسين اليوم يفضلون تدريس مثل هـذه الجمل بطريقة مباشرة فى موقف دون أن ينتظروا حتى يصبح الطالب قادرا على تطبيق القواعـد المجردة لصياغة بعض الجمل كما كان يحـدث قـديما عنـد الترجمة الى اللغة اللاتينية أو الاغريقية .

الطريقة المباشرة والتعليم بدون قواعـد :

كان من نتيجة الازمة التى أصابت تعليم القواعـد أن أتجه التربويون الى تعليم الكلام بالكلام مع الغاء تعليم القواعـد كقواعـد ، وذلك عن طريق خلق جـو فى الفصل مطابق للجو الطبيعى الذى يتعلم فيه الأطفال لغتهم • ولكن سرعان ما تبدد هـذا الوهم أمام النتائج المثبطة التى أسفر عنها تطبيق الطريقة المباشرة بالكامل •

فالفصل ليس هـو الحياة ، بل هـو اطـار صناعى نتكلم داخله ولكننـا لا نتصرف ، والتعلم فى الحياة يتم عن طريق ترديد سلسلة معينة من الرموز الصوتية ، كلمة — أو مجموعة كلمات ، أو جملة فى موقف معين (معنى معين) والربط بين الاثنين يثبت فى ذاكرة الطفل بحيث ان الموقف يثير أو يفجر سلسلة الرموز والعكس بالعكس ، أما التعليم فهو مجرد ترديد للأشكال كما يكاد أن يكون فى الفصل حيث القيم الدلالية للأشكال تجـد صعوبة فى الثبوت والبقاء •

الفصل ليس هـو الحياة ، فالطفل الذى يملك ذاكرة مرنة وقـوية خـلال السنوات الأولى من حياته ، هـذا الطفل يتعلم الكلام كل يوم عشر ساعات فى المتوسط أو أكثر فى حين أن الطالب فى سن المدرسة لا يملك هـذه الميزة ، فالوقت المخصص لتعليم اللغة الأجنبية أقـل من ذلك بكثير ، هـذا بالاضافة الى استمراره فى تلقى فيض دائم من المواد بلغته القومية •

ومن ناحية أخرى ، وعند حـد معين من النضج الذهنى ، فان التعليم بالاستظهار دون مخاطبة ملكات التعليل التى تعمل فى جميع المجالات الأخرى ، يعتبر نوعا من العبث الصبيانى • ان التعلم فى مثل هـذه السن يستلزم الرجوع من آن لآخر الى التفكير فى عملية الكلام ، وطبيعتها وابداء بعض الملاحظـات حـول صعوبة معينة تواجه مجموعة من الطلاب (حينما تظهر بعض عادات لغتهم الأم لتؤثر على استعمالهم لنظم اللغـة العربية) ولـكن حتى بالنسبة

للراشدين ، لا ينبغى أن ننسى أن تنبيه الطالب الى خطأ معين لا يعنى تقـويم هـذا الخطأ ، وأن الوقاية فى التربية كما هى الحال فى الطب خير من العلاج ، وأن الهـدف من تعليم اللغة هـو التعبير الحر ، وهـذا يعنى أن يركز المتحدث على ما يريد أن يقول لا على الطريقة التى يقوله بها •

وهكذا ساعدت الطريقة المباشرة والانتقادات التى اثارتها من ناحيـة ، وحصاد علم اللغة الحـديث من ناحية أخرى ، على ابراز الضرورة الملحـة لظهور الطرق العلمية لتعليم اللغات الحية •

علم اللغـة والتربية :

لمـا كان التدريس فى الفصل مقيدا بعـدد من الساعات فى اليوم أو فى الأسبوع ، كان عـدم تبديد الوقت من أهم واجبات المدرس ، ولكن الطريقة المباشرة القائمة على المحادثة الحرة ، تفضى الى عرض للعناصر اللغوية المتباينة فى الفائدة وفى الصعوبة تعتمد على المصادفة والعفوية ، فيحـدث فى مرحلة من مراحل التدريس أن تتطلب ظاهرة معينة لاستيعابها مرات من التكرار أكثر من المرات التى يتطلبها استيعاب نفس الظاهرة لو أنها عرضت فى وقت لاحق ، ويصل الفارق فى عدد مرات التكرار احيانا الى عشرين ضعفا•ومن أسباب ذلك أن الظاهرة اذا عرضت قبل وقتها قـد تجمع معها صعوبات تتعلق بعدة ظواهر لغوية أخرى ، وكمثال على ذلك أننـا لا ينبغى أن نبـدأ فى استعمال الأسماء الموصولة قبل دراسة وفهم الضمائر المنفصلة والمتصلة من ناحية ، وأبسط القواعـد للربط بين الجملتين من ناحية أخرى ، كذلك ليس من المستحب ولا من المفيد التطرق الى مفاهيم لغوية قليلة الشيوع فى حين أن هناك مفاهيم لغـوية أخرى أكثر شيوعا لم تثبت بعـد عند الطلاب ، من ذلك أنه لا ينبغى أن نتطرق الى « الذى ••• عليه » أو « التى ••• فيها » قبل أن ندرس ، أو فى آن واحـد مع « الذى » و « التى » وحـدهما •

وعلى ذلك فلابد من مراعاة التدرج فى التدريس والانتقال من السهل الى الصعب ، ومن الضروري الى الثانوى ، ومن الأكثر شيوعا الى الأقل شيوعا ، ومن العام الى الخاص ، ومثل هـذا العمـل من أهم واجبـات مؤلفى الكتب المدرسية ، خصوصا التى لا تتبنى تدريس القواعـد النظرية • ومن ثم كانت أهمية البدء باختيار التراكيب المطلوب تدريسها واستعمالها فى حوارات واعـداد التمارين اللازمة لاستثمارها •

وموضوع الاختيار هـذا يرتبط بأمرين : الطبيعة النظمية للغـة التى أخرجها الى النور علم اللغة الحـديث ، ثم نوعية المعلومات التى يهـدف اليها تعليم اللغة الحية فى الوقت الحاضر •

١ — أصبح الآن معروفا أن أية لغة لا تتألف من عـدة مفردات وانما من عـدد محـدود من التراكيب باستعمالها والتنويع فيها يستطيع المتحدث أن ينتج أعـدادا لا حصر لها من العبارات لم يسمع بها من قبل ، هـذه الآليـة النمطية التى تتيح فهم وانتاج العبارات المتنوعة والتى لا حصر لها تسمى الكفاءة اللغوية فى مذهب المدرسة التحويلية •

وتعتبر التراكيب البسيطة أكثر انتاجية من التراكيب المعقدة وتمثل نسبة عالية من الجمل الناتجة ، وهـذا هـو سبب التركيز على التدريب المكثف باستعمال ذخيرة لغوية محـدودة أكثر من التوسع فى التدريب على تراكيب لغوية كثيرة بطريقة عابرة وغير منظمة •

٢ — ومن ناحية أخرى لكل لغة نظم نوعى يختلف عن مثيله فى اللغـات الأخرى ، من حيث الكلمات وتكوينها وقيمتها ، ومن حيث التراكيب النحوية التى تشكلها هـذه الكلمات لتكون جملا ، ومن ثم كانت استحالة ترجمة جملة من لغة معينة الى لغة أخرى بمجرد استبدال كل كلمة بما يقابلها ، ومن ثم كانت خطورة الترجمة فى المرحلة الأولى •

ولنأخذ مثالا واحد هذه الجملة : « رأسى يؤلمنى » •

J'ai mal à le tête
ne duele le caheza
Ich halu. Keopueh

فعبارة « رأسى يؤلمنى » بهذا النظم والتركيب قد تكون صحيحة فى اللغة الفرنسية ولكنها ليست عبارة فرنسية أى لا تنطبق على العادات اللغوية لمتحدثى هذه اللغة الذين يقولون « أملك ألما فى رأسى » والأسبان الذين يقولون « يؤلمنى الرأس » والألمان الذين يقولون « أملك صداعا » •

ولكننا من الجملة العربية نستطيع أن ننتج سلسلة من الجمل بنفس النظم أو التركيب :

— رأسى يؤلمنى •

— صدرى يؤلمنى •

— ظهرى يؤلمنى •

— كتفى يؤلمنى •

— أنفى يؤلمنى •

ولكى يوظف الطالب عبارات هذه السلسلة بكل حرية ولأغراضه الشخصية ، يجب أن يتدرب تدريبا مجردا على هذا النمط أى العنصر الثابت (ب) والعنصر المتغير (أ) •

اسم أو مجموعة أسماء + فعل « آلم »	+ ضمير وصل متصل
أو مضاف ومضاف اليه	

هـذا الأصبع	مضارع	ها
الكتف الأيمن	ماضى	هـ
هـذا المكان	مستقبل	نى

وهكذا نجد طريقة فى تدريس اللغة الثانية دون اللجوء الى اللغة الأم كوسيلة للشرح أو كمرجع للفهم ، ويجب التدرج فى استعمال هـذا الأسلوب الى المستويات المختلفة فى الصعوبة حتى نصل بالطالب الى التلقائية التى تؤهله للتعبير الحر •

التدريبات النمطية :

كان الانجليز أول من استعمل هـذه المبادىء فى التدريس ثم تبعهم الفرنسيون • وقد شاع اليوم استعمال هـذا النوع من التدريبات فى بلاد كثيرة ، وهى تقوم على المبدأ التالى : التدريب على التراكيب المطلوب تدريسها بطريقة مكثفة وفى سياقات متنوعة (أى فى شكل عبارات مختلفة) حتى يصبح استعمالها تلقائيا ، ويندمج فى حصيلة الطالب الايجابية ، وكما قلنا يمكن أن يتخذ التدريب أشكالا مختلفة •

وهـذا على سبيل المثال أكثر هـذه الأشكال شيوعا :

انطلاقا من التركيب أو النمط المطلوب تدريسه يقترح المدرس عناصر متغيرة تتيح للطالب أن يكون عبارات جديدة وهـذا التمرين الشفوى يجب أن يسير بايقاع سريع الى حد ما ، وهـذا شرط رئيسى لاكتساب تلقائية التركيب أو النمط :

مثـــال :

المــدرس	الطـــالب
مصطفى يكتب الدرس •	مصطفى يكتب الدرس •
الاملاء •	مصطفى يكتب الاملاء •
التمرين •	مصطفى يكتب التمرين •
مصطفى وسالم • • • • • •	مصطفى وسالم يكتبان الدرس •
• • • • • • الامـــــــلاء	مصطفى وسالم يكتبان الاملاء •

وعند كل جملة يقوم المدرس بتحـديد طالب جـديد ممـا يجعل جميع الطلاب متيقظين ومستعدين ، ويقومون بالتمرين ذهنيا •

ونفس الطريقة تتبع لاكساب النظام الصرفى بشرط أن يتم عرض كل شكل فى سياق لا فى شكل التصريفات التقليدية (أنا ـ أنت ـ هـو ـ هى ••• الخ) أو (لى ـ لك ـ له ـ لهـا ـ لنا ••• الخ) •

وبعـد عـدة تمرينات نمطية متدرجة يصبح الطلاب قادرين على استعمال هـذه الضمائر بسهولة ودون تفكير •

لغـة الحـديث ولغـة الكتـابة :

قـد تكون اللغة العربية من أقـل اللغات فيما يتعلق بالاختلافات بين لغة الحـديث ولغة الكتابة اذا قورنت مثلا باللغة الفرنسية أو الايطالية • ولكن هـذا لا يمنع من وجود بعض الاختلافات فى اللغـة العربية بين الشـفوى والتحريرى ، فمن ذلك مثلا ، وهـذه ظاهرة مشتركة فى جميع اللغات ما تتضمنه لغة الحـديث من علامات نحوية لا توجـد فى اللغة المكتوبة ، فتنغيم تنبيط

يمكن أن يحول الجملة من خبرية الى استفهامية ، ومن حالات الاختلاف بين الشفوى والتحريرى بالاضافة الى التنغيم الذى لا يظهر فى الكتابة ، الوصـل والادغام والألف المكسورة والتنوين واللام الشمسية وبعض الكلمات التى تختلف كتابتها عن نطقها مثل : هـذا ـ ذلك ـ لكن ... الخ .

لذلك كان من الضرورى البدء دائما بتعليم الجانب الشفوى ولا نبدأ فى الكتابة الا بعـد أن يستوعب الطالب الأجنبى نظام القواعـد الشفوى وقبـل أن نضيف اليه الملاحظات الاملائية .

على أية حال من المهم بمكان أن نطيـل بقـدر الامكان فترة عرض الألفاظ الجـديدة شفويا (التعرف عليها واستعمالها ثم اعادة استعمالها) وذلك قبـل أن يشاهد الطالب شكلها الكتابى ، لأن ذلك يجنبنا أخطاء من الصعب تقـويمها فيما بعـد ، وهى أخطاء شائعة عند الذين يتعلمون العربية مبتدئين بأشـكالها الكتابية ، ومن ذلك نطقهم للألفاظ طبقا لقواعـدها الاملائية ، وغير ذلك من الأخطاء التى تنشأ عن ثبوت الشكل الكتابى قبـل الأوان أى قبـل استيعاب الجانب الشفوى .

مصير القواعـد الصريحة :

قـد نتساءل الآن عن مصير القواعد الصريحة هل انتهى عهدها واستعمالها الى غير رجعة ؟ وهل من واجب المدرس أن يتجنب الحـديث عن القواعد كلية ؟

لا شك أن من الممكن أن نتصور وجود تعليم للغات يخلو من الحـديث عن القواعـد ، وذلك حتى نصل الى المستوى المتقدم . ولكن كلا منا يعرف أنه عند درجة معينة من التمكن من سلوك معين ، فان ادراك أو فهم هـذا السلوك يساعد على تحسينه ، وهـذا يعنى أن سؤالنا السابق يوجه فى مستوى آخر من تعليم اللغة وليس مستوى المبتدئين ، وأعنى بالذات :

— حينما يصبح الحـديث عن دور الكلمات فى الجملة مساعدا فى اكتساب المزيد من اللغـة •

— حينما نصادف عناصر أو تعبيرات لا تتفق مع نموذج اللغة الذى اخترناه للطالب ، فيجب أن نشرح له السبب الذى جعل هـذه العناصر لا تتفق بدلا من أن نفرضها عليهم فرضا • ويبدأ ذلك حينما نشرع فى استعمال نصوص الكتاب الكبار بدلا من النصوص التعليمية المصنوعة للطـلاب المبتدئين ، حيث كل عنصر لغوى يعرض على الطلاب يتم استعماله وتوظيفه •
وهناك عاملان آخران يتدخلان فى توقيت عرض المفاهيم النحوية :

١ — سن الطلاب : يقول علماء النفس ان مفاهيم سهلة مثل مفهوم الفاعل والمفعول والمسند والمسند اليه لا يمكن أن يستوعبها الطلاب بشكل أكيد قبـل سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، لذلك فالتعليم لمن هم أقـل سنا لابد أن يخلو من القواعـد الصريحة • وعلى العكس من ذلك ، فان الطلاب الراشـدين الذين اعتادوا التعليل المجرد يمكن أن يتذمروا حيال التدريب الذى يخـلو من الملاحظات النظرية ، ومن واجبنا مع هؤلاء الطلاب أن نسمى المفاهيم النحوية ونقـدم القواعـد •

٢ — وجود أو اختفاء القواعـد فى المواد اللغوية الأخرى التى يتلقـاها الطلاب من مثل اللغة الأم (وجـدير بالذكر فى هـذا الصـدد أن طلاب الثانوية فى بريطانيا ينتهون من دراستهم المدرسية دون — دراسة القواعـد —) وهنا يجب التنسيق بين المواد المختلفة لاختيار المفاهيم التى يمكن عرضها صراحة فى مرحلة معينة ، وكذلك تحـديد المفردات النحوية التى يجب استعمالها مـع الطلاب اعتمادا على الحصيلة النظرية فى لغة الأم •

الفصل الرابع

درس المحادثة فى تعليم اللغات الحية للراشدين

يستهدف درس المحادثة مساعدة الدارس على أن يستعمل بنفسه الرصيد اللغوى الذى سبق له تحصيله •

والقضية تتلخص فى تقـديم الوسيلة له لكى يعبر عن نفسه ، ويتبـادل الآراء ووجهات النظر مع غيره من الزملاء ، حول موضوع معين • المشـكلة اذن تكمن فى اثارة المحادثة ، والعثور على موضوعات تدفـع الدارسين الى الخروج من دائرة الصمت والسلبية الى التعبير الحر الطليق •

وأول واجبات المدرس الذى يتولى هـذه المهمة هـو أن يعرف تمـاما أنه لا يشرح درسا ، أن مهمته هى « تفجير » المحادثة والهابهـا اذا خمـدت ، وتصحيح الأخطاء الفاحشة بصورة لبقة ، ثم حفز أكبر عـدد من الدارسين الى الكلام دون تردد أو حرج •

※ تقـويم الأخطـاء :

من أدق المهام الملقاة على عاتق المدرس فى مثل هـذه الدروس عمليـة تقـويم الأخطاء ، وتكمن اصعوبة فى اختيار اللحظة الملائمة للتدخل لتقـويم الأخطاء البارزة فى النطـق أو فى التراكيب ، وذلك دون التسبب فى تعطيل

المناقشة ، أو تبثيط همم الطلبة بالتوجيهات المحرجة أو التدخلات المزعجة • فالمدرس الناجح يستطيع بكل لباقة أن يكرر العبارة التى أخطأ فيها الطالب مصححا اياها دون أن يبدو عليه ذلك • ثم يدعو الطالب لتكرارها ، والاستمرار فى المناقشة ، فالمدرس اذا سمع غلطة ، بادر بقول العبارة الصحيحة فى صيغة الاستفهام •

فمثلا اذا أخطأ طالب فقال « ذهب التلميذ المدرسة » ، بادر المدرس وسأل قائلا : « هل ذهب التلميذ الى المدرسة ؟ » ، وكأنه لم يسمع جيدا جملة الطالب ، حينئذ سيتدارك الطالب خطأه • وهنا يؤكد الأستاذ الجملة الصحيحة •

وبعد انتهاء المحادثة يمكن للأستاذ أن يصارح الطلبة بالأخطاء ، ويشرح لهم التصحيحات التى قام بها خلال المناقشة ، ومن الطبيعى أن يسبق ذلك تدوين سريع لهذه الأخطاء أثناء وقوعها •

وهناك وسيلة تمكن المدرس من اجراء التصحيحات دون تعطيل المحادثة ، وفى ذات الوقت دون ارباك المدرس بكتابة الأخطاء أثناء سير المحادثة • هذه الطريقة هى تسجيل المحادثة على شريط ، ثم اعادة سماعها بعد انتهائها ، مع ايقاف الجهاز عند كل خطأ فى النطق أو فى التراكيب ، ثم يقدم الأستاذ العبارة الجديدة أو يطلب الى الدارسين حزرها ، ثم يطلب اليهم تكرار العبارة الصحيحة ، الأمر الذى لا يسبب أى حرج للطلاب ، نظرا الى أن المحادثة تكون قد انتهت فى الواقع •

وهناك طريقة أخرى أكثر تطورا فى تصحيح الأخطاء ، وتتلخص فى تسجيل المحادثة على شريط ، ثم تحويل عملية التصحيح الى تدريبات وأنماط ، فيقوم الأستاذ بتصحيح كل خطأ ويطلب من الدارسين تكرار النموذج ، ثم يصوغ على نفس النموذج أى نفس التركيب — أربع جمل أو خمس جمل مماثلة ، وذلك لتثبيت التركيب فى أذهان الدارسين ، ويمكن اجراء

هـذه العملية على الفور ، ولو أن من الأفضل مرور يوم بين المحادثة وبين التصحيح ، فتكون هناك فرصة لتسجيل بعض التمرينات حـول الأخطـاء الظاهرة التى وقع فيها الطلاب ، وعندئذ يصبح الدرس — سواء كان فى المختبر أو الفصل — تمرينا مختبرا بمعنى الكلمة ، يبدأ بالنموذج ثم فراغ للاجابة ثم الاجابة النموذجية .

فنية المحادثة فى المستوى الأول :

بالنسبة لهـذا المستوى ، لابد من توفير حصيلة لغوية كافية للدارسين . والحقيقة أن الذى يلائم هـذا المستوى ليس دروس المحادثة بمعنى الكلمـة بقـدر ما هـو تدريبهم على تراكيب المحادثة بواسطة تمرينات خاصة مثل :

١ — الاجابة دون تغيير :

سـؤال	جـواب
هل فلان مريض ؟	نعم . فلان مريض .
أفلان مريض ؟	نعم . فلان مريض .

هناك كذلك صياغة أسهل ، فلا تختلف الاجابة عن السؤال الا بالتنغيم :

مفهـوم ؟	مفهـوم .

٢ — اجابة لا تكون بالضرورة مطابقة للسؤال ، يمكن أن تكون بالسلب :

— هل نسافر الى مكة ؟	لا ، لا نسافر الى مكة .
	لا ، لا نسافر اليها .
— هل كتب الدرس ؟	لا ، ما كتب الدرس .
	لا ، ما كتبه .

٣ — الاجابة من السؤال ، ولكن مع تعـديل فى الفعل :

— ماذا أكلت فى الصباح ؟ أكلت ....
— أين تسكن ؟ أسكن ....

٤ — أسئلة للتدريب على الجمل الشرطية وضمائر الوصل المتصلة :

— ماذا ستفعل اذا حصلت على شهادتك ؟
— ماذا ستعمل اذا عـدت الى بلادك ؟
— هـل ستخرج اذا جاء صـديقك ؟

٥ — الأجوبة القصيرة المبتورة التى تميز لغة الحـديث ؟

— من يبيع اللحم ؟ القصـاب .
— من أين نشترى الخبز ؟ من المخبز .

فلا ينبغى أن ننسى لغـة الحـديث المـألوفة التى نستعملها فى حيـاتنا اليـومية .

٦ — المحادثة على طريقة (البنج بونج) أو الأخـذ والرد ، حيث الطالب يسأل ويجيب ، (أ) يوجـه سؤالا الى زميله (ب) الذى يجيب ، ثم يوجـه بدوره سؤالا الى (جـ) ... وهلم جرا .

(أ) يوجه سؤالا الى (ب) .
(ب) يجيب على السؤال .

(أ) يكرر الاجابة مع الضمير الغائب المفرد :
(أ) الى (ب) : ماذا فعلت أمس فى السكن ؟

(ب) الى (أ) : استذكرت دروسى .
(أ) الى (جـ) : (ب) يقول انه استذكر دروسه .
(جـ) الى (د) : أين ستقضى عطلة الربيع ؟
(د) الى (جـ) : أفكر فى أداء عمرة .
(هـ) الى (د) : (جـ) يقول انه يفكر فى أداء عمرة .

* أمر أو طلب يوجه الى زميل لينقله لزميل آخر :

(أ) الى (ب) : قل لـ (جـ) أن يقفل الباب .
(ب) الى (جـ) : اقفل الباب ، من فضلك .
(جـ) الى (د) : طيب ، أنا أقفل الباب .
(ب) الى (أ) : هـو يقفل الباب .
هـو قفل الباب .

محادثة حول بعض المهن أو بعض المحلات تكون مجالا واسعا خصوصا اذا كان الموضوع جزءا من المقرر .

— بكم هـذا ؟
— بخمسة وأربعين ريالا .
— أظن أنه أرخص من ذلك .
— ثمنه من المصنع أربعون .
— طيب ، سآخـذه .

٨ — السبورة الوبرية : يمكن استعمالها فى حث الطلبة على الحديث وتثبيت بعض النماذج التى تمثل أشخاصا أو حيوانات ، أو بعض الأدوات ، وتحريكها على السبورة ، يمكن أن يكون منطلقا الى حوار أو سرد ، أو على الأقـل وصف . ويقوم المدرس نفسه بنقـل النماذج من مكان لآخر أو يعهد بذلك الى

طالب أو طالبين يعلنان فى ذات الوقت ما يقومان به وينطقان بلسان الأشخاص الذين يقومون بتحريكها .

٩ ـ قلنا ان المحـادثة فى المستوى الأول تقتصر على تعليم التراكيب ، وليست محادثة بالمعنى الحقيقى .

وهـذه بعض التراكيب الأساسية لهـذا المستوى :

(أ) أسـئلة وأجـوبة :

مثـــلا :

السؤال « لمـاذا » يجب أن يتبع تلقائيا باجابة تتضمن حرف الجـر « لـ » أو « بسبب » أو « من أجل » ، أو نظرا لـ .

فعلى المدرس أن يعـد مجموعة من هـذه الأسئلة ، ويفضل أن يجعل الطلاب يحفظونها عن ظهر قلب تلقائيا .

(ب) تعـويد الطلاب على عبارات مثل :

لا شك أن / طبعا / مما لا شك فيه / بالتأكيد / وفضلا عن ذلك / وزيادة على ذلك / ومن ناحية أخرى / ومن جهة أخرى / ومع ذلك / فى حين / والعكس صحيح / وعلى النقيض من ذلك .

وهـذه العبارات هامة فى تعليم مفاهيم الشرط والعكس والتحفظ ، وتمهد للمحادثة الحقيقية فى المستوى المتوسط .

المستوى المتوسط

درس المحادثة فى المستوى الأول يعتمد أساسا على تعـويد الطـلاب الآليات السابقة أو الممهدة للمحادثة بمعنى الكلمة ، فى جـو من المراقبـة الشديدة واليقظة الدائمة والتدخل من جانب المدرس ، أما فى المستوى المتوسط فان الهـدف الأساسى للمحادثة هـو تحقيق قـدر أكبر من الاستقلال •

وهـذه بعض الاقتراحات لبدء المحادثة فى المستوى المتوسط :

١ — الرد بأكبر عـدد ممكن من الأجوبة على سؤال ما ، وهو ما يسمى بأسـلوب الافاضـة •

مثـال :

— هل ستؤدى فريضة الحج هـذا العام ؟
— نعم ، ان شاء الله •
— لا ، سأسافر الى بلدى •
— لا ، سأعود من الخارج بعـد موسم الحج •
— كلا ، أديت الفريضة فى العام المـاضى • وهلم جرا •

٢ — تكملة تركيب جمل مبتورة يمكن تكملتها بصور مختلفة :

— نذهب الى المسجد •••
— لأداء الصـلاة •
— بعـد الغـداء •
— كل يوم •
— مع بعض الزملاء •
— عندما يحين موعـد الصلاة •
— بعـد أن نتوضـأ •
— على الأقـدام •

٣ — وصف العمليات أو الخطوات الضرورية لانجاز الآتى :
أداء فريضة الحج / تحرير رسالة / صلاة الجمعة / وهلم جرا •

٤ — حـــوار :
— ماذا فعـل فلان ؟
— ماذا فعلت أنا ؟
— ماذا فعلت أنت ؟

٥ — أســئلة حـول الجـو :
— هل الجو حار اليوم ؟
— وفى بلـدك ؟
— وفى لنـدن ؟

* ألعـــاب :
فزورة حول شخصية مثلا ، يسمح فيها بتوجيه عشرين سؤالا •
يقسم الفصل الى مجموعتين ، المجموعة الأولى تفكر فى شخصية معينة أو شىء آخر ، أو حيوان •

وتخبر المجموعة الأخرى بأنها تفكر مثلا فى حيوان أو نبات أو معـدن وتوجه المجموعة الثانية الأسئلة (حتى ٢٠ سؤالا) لحل الفزورة ، بشرط ان تقتصر الاجابات على : نعم ، أو : لا •
س : هل هـو حيوان ؟
ج : نعم •
س : يعيش فى أفريقيا ؟
ج : نعم •
س : يأكل العشب ؟
ج : لا • وهلم جرا •

كذلك يمكن أن يشاهد الطلبة حقيبة بداخلها عدة أشياء ثم تغلق الحقيبة ، وعلى الطلبة المقسمين الى قسمين الوصول الى ذكر أسماء الأشياء خلال دقيقة ، والمجموعة التى تسبق الأخرى فى الانتهاء من ذكر الأسماء تكون هى الرابحــة •

تلك بعض الأسئلة التى تروح عن الطلبة وتحبب اليهم الاشتراك فى المناقشــة :

* **وسائل سمعية بصرية معينة :**

١ ــ لوحات اللغة : أربعة مناظر تؤلف فيما بينها قصة تعرض بدون كلام المناظر تكون منفصلة بشكل واضح ، وهى تمثل المراحــل الأربع فى الحصــة ، والدرس يتمثل فى طلب وصف كل لوحــة على حــدة وبالتوالى ، وايجــاد الرباط الذى يجمع بينها (التعبير عن ذلك كله يتم عن طريق السرد أو عن طريق الحوار) وفى كلا الحالتين يكون الموقف تكئة الى محادثة بسيطة وطبيعية •

٢ ــ يمكن أن يتم ذلك أيضا باستعمال شرائح مرسومة تعرض بالفانوس السحرى بدون كلام • وهى تكون فيما بينها قصة وعلى الدارسين القيــام بسرد هــذه القصة •

٣ ــ بنفس الطريقة يمكن استعمال الاعلانات والملصقات ومحــاولة وصفها ، والوصول الى تحــديد الهــدف من ورائها أو معناها • كل ذلك يقدم الفرصة للمناقشة فى حــدود حصيلة الدارسين اللغوية •

٤ ــ السينما : عرض أفلام تربوية مخصصة لغير الناطقين باللغة يتألف العرض من ثلاث مراحل :

(أ) عرض الفيلم للحصول على مجرد سرد الأحــداث •

(ب) العرض الثانى لاعادة صياغة التعليق أو الحوار ، وهـذه العمليـة تتطلب مجهودا كبيرا لذلك يجب أن يكون الفيلم بسيطا •

(جـ) العرض الثالث بدون صوت للحصول على تعليق حر من خلال تتابع المناظر ، ويمكن اجراء هـذا التعليق من خلال حوار مع توزيع الأدوار المختلفة على الدارسين • هـذا « الاستغلال » الذى يقتصر فى البداية على الأفلام التعليمية التى يتولى اعدادها المتخصصون فى هـذا المجال ، يمكن أن يمتد الى الأفلام التسجيلية خصوصا تلك الموجودة فى المكاتب الثقافية فى الخارج ، ويمكن استعمال مثل هـذه الأفلام ابتداء من أواخر المستوى المتوسط :

(أ) بدون صوت ، مع تعليق المدرس •
(ب) مع تعليق المذيع (وهـذا يتطلب العرض مرتين) •
(جـ) عرض صامت ، مع تعليق حر من الدارسين •

٤ ـ الشرائح :

فى هـذا المستوى المتوسط ننصح باستعمال شرائح توضع خصيصا لدروس المحادثة :

شرائح تعرض للحياة اليومية فى البلد كأن تمثل شخصية فى موقف معين • ومجرد مشاهدتها لا يسمح فقط بوصفها ووصف ما تقوم به ، وانما يسمح ايضا باعادة صياغة ما يجرى بينها من حـديث ، ويجب ألا يتقيد المدرس بحـوار معين ، بل عليه أن يقبل أى حـوار بشرط ألا يتعارض مع الصورة نفسها ، وبذلك تكون الشريحة هى أساس الحوار • وبذلك يصرف الضيق عن الدارسين بتحويل المناقشة الى الصور بدلا من أن يكونوا هم أنفسهم موضوعا لهـا • بالاضافة الى أن مثل هـذه المناقشات يمكن أن تكون مدخلا لدراسة الحضارة والثقـافة •

* **المستوى المتقــدم :**

هــدف المحادثة فى المستوى الأولى هو التمكن من آليــه (ميكانيزم) المحـــادثة .

هــدف المحادثة فى المستوى المتوسط هو تنمية التلقائية فى التعبير .

وفى المستوى المتقــدم يمكن استعمال بعض الوسائل الفنية الخاصــة بالمستويين السابقين ، مثل الألعاب والشرائح والأفلام ، غير أن طريقة الاستغلال تختلف اختلافا كاملا .

فدرس المحادثة يصبح فى المستوى المتقــدم منتدى أو جلسة للمحادثة يبدأ بالاستماع الى اسطوانة (حــديث أو أغنية) أو قراءة مثل سـائر ، أو التعليـــق على أحــد الملصـــقات ، أو تعليقــا على موضوع من الأحــداث الجارية أو مشكلة اجتماعية أو انسانية عامة ، أو تقريرا عن كتاب ، أو عرض فيلم ، وغير ذلك من الوسائل التى تقــدم الفرصة والجو لاجراء محــادثة حرة باللغة الجــديدة ، كل ما هناك أنه يجب على المدرس أو القائم بمثل هذه الدروس أن يظل دائما مشرفا ومراقبا ، وليس معنى ذلك أنه يتدخل بلا داع أو بصورة مزعجة أو لمجرد استعراض المعلومات ، وانما يقتصر تدخله على اذكاء لهيب المحادثة عند الحاجة حتى لا تتوقف ، وذلك فى حــدود اللبــاقة واللباقة ، وهنا تكمن صعوبة فن المحادثة ومهمة القائم عليه .

وهــذه بعض الوسائل المستخدمة فى هــذا المستوى المتقــدم ، بعــدها نقترح بعض الموضوعات التى تفتح الأبواب ، ولكن المهم أن يستمع المدرس دائما الى اقتراحات الدارسين .

وعلى أية حال فمن الأفضل دائما أن تكون موضوعات المحادثة مستقاة من الاهتمامات المعاصرة والأحــداث الجارية .

تفجير المحادثة دون الاستعانة بالماديات :

أولا : يجب أن نضع الدارسين فى « موقف معين » ولتحقيق ذلك يكفى تقديم بعض العناوين : الذهاب الى السوق — زيارة لصديق — مرض قريب — حادث سيارة .

بعد تقديم العنوان ، توزع الأدوار ، ويقوم الدارسون بالارتجال وبالتصرف فى الموقف الذى حدد لكل منهم .

ولكن من الأفضل بالنسبة للموضوعات ، حتى ولو كانت موضوعات عادية ، أن تأخذ شكلا غير عادى يدفع الى الحديث ، وهذه عناوين بعض هذا النوع من الموضوعات :

١ — بعد تناول الطعام فى المطعم ، خرجت سهوا ، دون أن تدفع الحساب فلحق بك صاحب المطعم على بعد خطوات ، ماذا تقول له ؟

٢ — ركبت الحافلة حتى نهاية الخط للتجول فى أطراف المدينة ولكنك تتأخر ، وتفوتك آخر حافلة ، كيف تتصرف ؟

٣ — تتأخر عن موعد ، فتضطر الى ركوب سيارة أجرة ، ثم تكتشف أنك لا تحمل نقودا كافية .

❋ المناقشة حول موضوع عام :

وهذا هو أهم تمرين فى المستوى المتقدم ، وهو يتطلب الاعداد من جانب الدارسين ومن جانب المدرس .

المهارة فى توجيه الأسئلة :

يقـدم المدرس قائمة تضم مجموعة من الأسئلة حول موضوعات معينـة ومحـددة متجنبا الغموض والعموميات مثل : ما رأيك فى كذا ؟ وهل يروقـك كذلك ؟ وهل تحب كذا ؟ وهل تفضل كذا ؟

هـذه مثلا مجموعة من الأسئلة حول موضوع عادى هو السعادة ، يمكن توجيه هـذه الأسـئلة فى بداية سلسلة من دروس المحـادثة ، لا باعتبارها موضوعات للمناقشة بمعنى الكلمة ، وانما كوسيلة لاذابة الجليد والخروج من الصمت من خلال الاجابة على هـذه الأسئلة .

يقـدم كل دارس نفسه للآخرين مثلا :

١ ـ ما هى المهنة التى ستختارها ؟ لمـاذا ؟
٢ ـ هل تعلق أهمية على ما يلبس الناس ؟ لمـاذا ؟

بعـد عملية التعارف ، يأتى دور المحادثة بالاعلان مقـدما عن قائمـة بالموضـوعات حتى يتمكن الدارسـون من التفكير والاسـتعلام والاسـتعداد للاجابة ، وهـذه أول مجموعة من الموضوعات ، **حول الحياة اليومية** .

١ ـ المنـــاخ .
٢ ـ الأسرة والبيت .
٣ ـ المدينة والمرور .
٢ ـ الريف ، شاطىء البحر .
٤ ـ الرياضـــة .
٦ ـ الاذاعـة والتليفزيون .
٧ ـ زيارة للرياض ـ للقاهرة ـ للندن .

* مجموعة ثانية من الموضوعات فى صورة أسئلة « صدمة » :

١ — جسم الانسان : هل هناك أسباب وجيهة لاخفاء العمر ؟

٢ — الحواس الخمس : ما أثر الضوضاء فى المدينة على الجهاز العصبى ؟

٣ — الملابس : هل يرتدى الانسان ما يرتدى لنفسه أو للآخرين ؟

لماذا تتغير الأزياء عند النساء أكثر منها عند الرجال ؟

٤ — الأسرة : ما رأيك فى سلطة الأب ؟

٥ — مراحل العمر : هل صحيح أن الطفولة هى أجمل مرحلة فى حياة الانسان ؟

٦ — المنزل :

فى أى طابق تفضل السكن ؟

هل مساعدة الزوج فى أعمال البيت أمر يثير السخرية ؟

وغير ذلك من الموضوعات الكثيرة حول التربية ، والمهن ، والريف ، والبحر ، والتجارة ، والرحلات ، والرياضة ، ووسائل الترفيه ، والعلاقات الانسانية ، والاجتماعية ، والسياسية ، والعلاقات الدولية والفلسفة والآداب ، والفنون .

نصيحة أخيرة :

اذا ظهر أثناء المحادثة أن الموضوع الذى وقع عليه الاختيار غير ثرى ، فلا داعى للاستمرار فيه ، ومن الأفضل تغييره ، وكذلك اذا انحرفت المحادثة

الى موضوع آخر غير الموضوع الأصلى ، فيجب ألا ننهى المحادثة بدعوى الالتزام بالمقرر ، كما ينبغى استعمال كافة الوسائل فى دفع المناقشة قدما : الاستماع الى اسطوانة للتخفيف عن الدارسين ، مشاهدة اعلان ، قراءة مقال ، فالمحادثة فن مرن وينبغى تغذيتها ، كما تغذى النار بالحطب ، حتى تظل دائما متقدة •

الفصل الخامس

القيم والحقائق الإسلامية من خلال تعليم العربية

نخاطب بهذه الدراسة مدرسى اللغة العربية لغير العرب لأنهم مدعون الى جانب تدريس اللغة العربية الى أن يقدموا لطلابهم قيم الأمة التى يدرسونهم لغتها • والحقائق أو القيم الحضارية التى نقصدها توجد فى اللغة على جميع مستوياتها بدءا من الحوار الاتصالى بين شخصين حتى العمل الأدبى الرفيع ، الذى يمثل قمة الشكل والمضمون والذوق • وأول ما يطالب به مدرس اللغة هو أن يتعرف على المفهوم الحضارى ويحدده ويفصله بالضبط كما يتعرف على المفهوم اللغوى ويحدده ويفصله ، حيث أن كلا المفهومين يتم استثماره طبقا للطرق التعليمية والتدريجية نفسها : من تثبيت للمعلومة ، وتوظيف لها داخل اطار المقرر ثم على المستوى الاتصالى ، بدمجها فى مفاهيم أخرى تناقش فى مواقف أخرى •

وهكذا يمكن أن نجعل من سلسلة تعليمية متصلة مترابطة معرضا لسلسلة من عصور الحضارة العربية والاسلامية ، ثم لكل عصر منها ، أو على الأقل العصور الحديثة ، ما تحفل به من قطاعات مختلفة من سياسية واقتصادية وثقافية •

والحقيقة التى لابد من أخذها فى الاعتبار هى أن تدريس الجانب الحضارى لا يكون له معنى أو يحقق الغاية الا لطلاب بلغوا مستوى من اللغة ومن الادراك لا يسمح لهم بالاستيعاب المباشر لهذه الدروس دون أن يضطر المدرس الى اللجوء الى الترجمة أو الى شرح المفردات المستعملة ، وهذا

يتطلب أيضا من المدرس الذى يقوم بهـذا التدريس أن يكون على ثقـــافة عالية فلا يقف عند حـــد النقل من كتاب مدرسى أو تلخيص كتاب أو تقـــديم أفكار عامة تفتقر رغم أهميتها الى التحرير والتوثيق ، ومثل هـــذه السطحية لا تخفى على الطلاب الأجانب الذين يدرسون اللغـــة العربية ويعرفـــون عن حضارة العرب والمسلمين وواقعهم ما يفوق بكثير مستواهم فى هـــذه اللغة ، وهـــذا خطأ يقع فيه الكثيرون من مدرسى اللغة العربية لغير العرب اذ يخلطون بين مستوى الدارسين فى اللغة التى قـــد يجـــدون صعوبات كثيرة فى التعبير بها وبين معلوماتهم وثقافتهم عن أهل هـــذه اللغة • وكلنا يعلم أن هنـــاك متخصصين فى شؤون العالم العربى والاسلامى ممن لا يجيدون اللغة العربية •

وأول شرط للاستفادة من هـــذه الدراسة ، أى تدريس القيم والحضارة الاسلامية من خلال اللغة العربية ، وهـــو أن يتضمن المقرر الدراسى شخصيات اســـلامية تعيش فى بلـــد اســـلامى فى مواقف اســـلامية ، ولكن هـــذا لا يتوفر دائمـــا وقبـــل أن يعـــد المدرس المـــادة التى سيدرسها يجب أن يضع هـــذه المـــادة داخل اطار البلد الذى يدرس فيه ، أى يكيف هـــذه المـــادة مـــع متطلبات هـــذا البلد بالنسبة للغة العربية ، وبمعنى أكثر وضوحا ، يجب على المدرس قبل الشروع فى تدريس القيم والحضارة الاسلامية أن يوجـــه الى نفسه هـــذا السؤال : ما هى الأسباب التى جعلت السلطات فى هـــذا البلـــد تقرر ادخال اللغة العربية ضمن المناهج الدراسية ؟

اذا كانت اللغة العربية وسيلة اتصال وأداة للثقافة داخل البلـــد أو بالنسبة لغالبية السكان (الصومال — موريتانيا — جيبوتى — برونى ••• الخ) فان الحافز يكون قويا • واللغـــة يجب أن تعكس فى البداية الحقـــائق والقيم الوطنية ، ونقول « فى البداية » لأنه مع تقـــدم وزيادة المعلومات اللغـــوية وثبوتها ، سوف تتضح وتبرز الروابط بين هـــذا البلد وبين البلاد العربيـــة والاسلامية الأخرى المجاورة أو القريبة ، لتقـــدم بذلك الفرصة لدراســـات

تقابلية مستمرة للقيم الموجودة فى مختلف البلاد العربية والاسلامية حيث اللغة العربية لغة اتصال وثقافة •

وقــد تكون دراسة اللغة العربية فى هــذا البلد بغرض توطيد العلاقات مع بعض الدول العربية القريبة ، وهــذا ينطبق على معظم البلاد الافريقيــة والاسيوية المتعطشة الى تحسين العلاقات مع جيرانها العرب المسلمين • فى هــذه الحالة يكون من الطبيعى أن ينطلق المدرس من القيم والحضارة الخاصة بهــذه البلاد العربية والاسلامية القريبة •

وقــد تكون اللغة العربية فى هــذا البلد لغة أجنبية تقليدية تدرس بسبب اهتمام هــذا البلد بالبلاد العربية أو ببعضها لأغراض اقتصادية أو سياسية أو ثقافية أو سياسية محضة •

وفى هــذه الحالة وعلى الصعيد التعليمى وحسب يمكن أن نطبق النصائح التى ذكرناها فى الحالة السابقة •

وعلى أية حال ومهما كان الكتاب المدرسى المستعمل أو المنهج المقــرر ، فان مفاهيم الحضارة فى أية لغة هى التى تثرى تدريس اللغة وهى أيضا التى تبرر دراستها ، اللهم الا اذا عهد بتدريس هــذه اللغة الى مدرس ضــيق الأفق لا يطلب من الدارسين الا استظهار الأنماط الخاصة باللغة التى أصبحت على هــذا النحو تقتصر على النظم الصوتى والنحوى واللفظى •

صحيح أنه يجب الاهتمام الكامل بمرحلة اكتساب التراكيب أو الأنماط الرئيسية عن طريق التدريب على التمرينات النمطية المندمجة فى مختلف مراحل تدريس اللغة ، غير أن مدرس اللغة يجب أن يضع دائما فى الحسبان قاعــدة فى غاية الأهمية وهى أنه لا فائدة من تعلم الكلام ما دام ليس هناك ما نقوله •

ان كل لغة خلال تدريسها أو دراستها ، لابد أن تكون حاملة لرسالة أو يستعملها الدارس لتوصيل رسالة ، ولن يهتم الدارس باللغة وقوانينها وأنماطها الا اذا كان قادرا على التحدث بها ، الا اذا ثبت له أنها توفر له من ألوان المتعة ما توفره له لغته القومية •

الاغراق بالجو العربى واثارة الاهتمام بالحقائق الاسلامية

وتعليم اللغة العربية فى بلد أجنبى فيه اللغة العربية لغة أجنبية يجعل من واجب المدرس أن يأخذ فى اعتباره أنه يعلم اللغة العربية ليدرب تلاميذه على التعبير باللغة العربية ليس فى البيئة التى تحيط به ، وانما فى اطار الحقائق العربية أو الواقع العربى الاسلامى • واذا لم يتنبه الى هذه الملاحظة فان أفضل الدارسين سيلجأون الى الترجمة ، فى حين سيشعر الباقون بنفس الملل الذى يشعرون به لو كانوا يدرسون احدى اللغات الميتة • غير أن تغريب الدارسين وتحويلهم فى التغريب بالنسبة للغة ، فعلى المدرس كلما أتيحت له الفرصة أن يحاول أن يخلق جوا عربيا اسلاميا داخل الفصل ، وذلك عن طريق الوسائل الفنية الخاصة بالاغداق أو الاغراق بالجو والمناخ العربى الاسلامى ، وذلك لتعويض الاتصال المباشر بالواقع ، وبذلك يصبح الحافز لدى الدارس الى تعليم اللغة العربية حافزا ممتازا أو متميزا بالمقارنة بما يحفزه نحو تعلم المواد الأخرى لأنه يقنعه أن اللغة التى يتعلمها حافلة أيضا بالأحياء والأشياء كلغته القومية تماما •

واذا كان الدارس لا يستجيب فى الغالب لضغط الأحياء والأشياء فى عالم اللغة القومية ، فأنه يستجيب ويتألق بحرية أكثر فى اطار الحقائق التى لا تفرض عليه ولكنه يكتشفها بنفسه • ونتيجة لذلك يرى انها تخصه وعلى المدرس ، لتحقيق ذلك ، أن يلجأ الى استعمال الوسائل السمعية والبصرية ويغدق فى هذا الاستعمال (الملصقات — والشرائط — والاسطوانات —

والشرائح والبطاقات والأفلام) عليه أن يجتهد فى أن يخلق داخل الفصل جوا عربيا اسلاميا بعرض الصحف والجرائد العربية والتقاويم وتذاكر وسائل المواصلات والكتيبات والنشرات والمجلات المصورة ... الخ .

وسيجد أن الدارسين أنفسهم يسهمون فى خلق هذا الجو ويقومون بجمع واستثمار هذه العينات وهذه الوثائق عندما يحين الوقت فيما بعد لاكتشاف الحضارة والقيم الاسلامية والعربية على مستوى المؤسسات والانشاءات ، كما أن على المدرس أن يقوم بتشجيع تبادل الرسائل والأشرطة والبطاقات ، بل من المفيد أن يتولى المدرس فى بعض الأحيان الاشراف على هذا النشاط .

وفى مستوى متقدم فى السنوات النهائية مثلا ، يقوم الدارسون بمتابعة الصحف المحلية وتسجيل ما يظهر فيها متعلقا بالبلاد العربية والاسلامية ، كما ان بعض هذه المنشورات يمكن أن تكون فرصة لاثارة بعض التعليقات والمناقشات .

ولن ندخل هنا فى تفصيلات الوسائل الفنية المستعملة فى اشراك الطلاب فى درس بعد اغراقهم بالجو العربى الاسلامى ، وبعد اثارة اهتماماتهم بواقع العرب والمسلمين ، يكفى أن نشير الان الى الألعاب والتمثيليات والتحقيقات وحصص المحادثة واستثمار النصوص والوسائل السمعية والبصرية ، وأيا كانت الوسيلة الفنية ، فان النصائح على المستوى النفسى والمستوى اللغوى تظل واحدة .

وعلى المدرس دائما أن يكيف الموضوع مع المستوى الفكرى للدارسين ، طبقا لمقاييس اللغة الأم ، فكثير من مدرسى اللغة العربية فشلوا فى مهمتهم هذه لأنهم أصروا على تقدير مستوى الدارسين الفكرى ودرجة نضجهم بالنظر الى مستوى تعبيرهم باللغة العربية ، فالطالب البالغ من العمر خمس عشرة سنة

مثلا ولا يعرف أى شيء فى اللغة العربية لا يخطو خطواته الأولى فى تعلم لغتنا كالطفل العربى، سواء بسواء ، الذى ينطق بأولى الكلمات أو الأصوات ، فالطفل يكتشف العالم الخارجى مع بداية محاولاته فى الكلام ، أما الراشد أو المراهق الذى يتعلم لغة أجنبية فانه يبدأ هـذا التعلم وهـو يحمل على كتفيه تصورا كاملا للعالم يبدأ منه تعلم اللغة الجـديدة ، ومن واجب المدرس أن يأخـذ هـذا التصور فى الاعتبار • ان تقنين المعلومات اللغوية يعتمد الى حـد كبير على تقنين لمعلومات الدارس عن العالم الخارجى وخبرته عن هذا العالم •

والوسائل الفنية التى أشرنا اليها ، سواء كانت تقوم على الاغراق بالجو أو الاشراك ، تهـدف الى أن تشكل عند الدارس ، ازاء الحقائق وفى اطـار الحقائق ، سلوكا وموقفا يسهمان مع اللغة فى تقوية التعبير والانتقاء به الى أرفع الدرجـات •

اللغة والحقائق الاسلامية العربية

يقـول A. Martinet : « ان تعلم لغة أجنبية لا يعنى وضع أسماء جـديدة على مسميات معروفة وانما يعنى التعود على أن نحلل بصورة أخرى موضوع « الاتصالات اللغوية » • مثال : اذا طلب والد فى حوار ما من ابنه أن يذهب الى البقال ليشترى زجاجة عائلية من عصير البرتقال ، فان الابن العربى سيقوم بمـا طلب منه ويجـد أنه شيء طبيعى • أما الابن الانجليزى مثلا فانه ينفعل لهـذا الطلب ويتساءل عن المناسبة التى يريد الوالد أن يحتفل بها فى البيت • لذلك فلا يكفى فقط أن يفهم الدارس الانجليزى ويستعمل فى الحوار عبارة « أذهب الى البقال ، واشتر زجاجة برتقال عائلية » ، بل ينبغى أن يفهم هذه العبارة ويستعملها بنفس اللامبالاة التى تصاحب قيام الابن العربى لهـذا العمل ، وهناك مثال افصح من ذلك : اثارة موضوع الحج والحرمين والمناسك فى حوار يثير فى نفوس المسلمين من المشاعر والعواطف مالا يثيره عند غيرهم •

ان اثارة المشاعر ازاء القيم والحقائق العربية الاسلامية لا يقل أهمية عن شرح نص يدور حول هذه القيم وهذه الحقائق .

ولنفترض أن كلمة « ثوب » ظهرت فى حوار بالنسبة لبعض البلاد قد تكفى صورة لكى يدرك الدارس المعنى ويربط بينه وبين زى مشابه فى بلده ، ولكن بالنسبة لبلاد أخرى قد يجد الدارسون فى « الثوب » شيئا جديدا لا علم لهم به اطلاقا ، وبالنسبة لهم يكون هذا اللفظ فرصة لاكتشاف البيئة العربية الاسلامية بعاداتها وتقاليدها وظروفها ، لان الثوب ليس مجرد ما نرتديه وانما هو أسلوب حياة وعنصر حضارى ، وبالمثل السكن(١) والطعام والمسجد ... الخ ان كلمة مثل « السكن » يمكن أن تكون مدخلا الى الحضارة فى المستوى الأول ، ويستطيع المدرس أن يبدأ بعرض صورة المنزل العربى كما هى فى التعليم الخاص بجوار الدرس ويستطيع أن يعرض صورا فوتوجرافية لبعض المساكن لمختلف الدخول والطبقات الاجتماعية ، واذا كان الدارسون يراسلون أصدقاء لهم فى البلاد الاسلامية فيمكن أن يطلبوا منهم صورا لبعض المساكن ، وبذلك سرعان ما يفقد الدارس عادته القديمة المريحة والضارة وهى ترجمة اللفظ العربى بلفظ فى لغته الأم ، وسيدرك واقعا عربيا يتخذ بدوره معانى مختلفة تبعا للسياق (الاجتماعى أو الموقفى) الذى ترد فيه الكلمة .

كما يمكن اعداد بعض التدريبات التى تساعد الدارس على التعرف على الأنماط المختلفة من المساكن واستعمال هذا اللفظ فى المواقف التى تستدعى استعماله ، وبهذه المناسبة ننصح بالنظر فى المفردات الأساسية العربية نظرة حضارية أى من خلال سياق حضارى ، وليس كأساس للتعليم اللغوى

---

(١) أنظر فى هذا الموضوع دراسة « فرنسوا ديزيه » العلاقة بين اللغة والحضارة فى مجلة Franfois Debyoer Le Fnansais dan Le Monde. (العدد رقم ٤٨) .

فقط ، كذلك ننصح بأن تتضمن الكتب الدراسية وكذلك أدلة المعلمين اشـــارات للمدرسين بالاستثمار الحضارى للألفاظ والجمل والعبارات •

وما يطبق على الألفاظ المــادية البسيطة يمكن أيضا أن يطبق على الألفاظ التى تعبر عن مفاهيم مجردة ، وقــد اقترح Michel Blanc طريقــة لتحليل النصوص التى تقوم على معالجة المفردات أى دراسة الحضارة عن طريق اللغة وبالذات المفردات ، لأن الكلمة تعكس وضعا أو حالة حضــارية ، وبالتالى يمكن أن تخبرنا عن مفاهيم الناس حــول القيم السائدة فى عصورهم وحقائقها وهــذه الطريقة فى البحث تتركز اذن حول المفردات والتعبيرات التى تميز الحضارة الاسلامية العربية المعاصرة ان هــذه المفردات والتعبيرات هى مفردات وتعبيرات شاهدة — انها شهود على المــاضى والحاضر ونتعامل معها كأنها كائنات حية فى اطار من الملابسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وبالنسبة لمفردات أخرى شاهدة ترتبط بها •• ان كلمة « الحــديث » فى مجال الحوار والمناقشة العادية فى عبارة (بدأ الحــديث : مثلا) لا ينبغى أن يكون لهــا نفس الوقع الذى يكون لنفس الكلمة فى عبارة « راوى الحــديث » فى مجال توثيق أحــد الأحاديث النبوية الشريفة ، أو « حــديث صحفى » أو « حــديث اذاعى » ، يكفى أن يعــد المدرس درسا من كتاب حول الحيــاة اليومية فى بلد عربى ، وسيتأكد كيف أن اللغة والسياق يوضح كل منهمــا الآخر • ولا يجب على المدرس أن ينتظر حتى يتمكن الدارسون من التعبير عما يستطيعون فهمه أو معرفته ، فلابد أولا أن تصبح الحقائق العربية مألوفــة لديهم ، وبعــد ذلك ، وبينما يتسع عالمــه من هــذه الحقائق سيثرى عالمــه اللغوى والثقافى بالتدرج ولكن دون موازاة فى هــذا التدرج •

مراجعــة المعــلومات :

من أجــل ذلك نرجــو أو نتمنى أن يقوم علماء النفس التربويون بوضع اختبارات للمعلومات والمكتسبات الحضارية لا تتطلب من الدارس بالضرورة

تعبيرا شفويا كأن يتعرف الطالب الأجنبى على موقع الكعبة المشرفة بالنسبة لمكة المكرمة وبالنسبة للمملكة ، ثم يعرف الطريق التى يسلكها للوصول اليها ، كل ذلك دون الدخول فى تعليقات ومناقشات تستلزم من الطالب مستوى معينا من اللغة ، اذ يمكن أن يتم ذلك كله بواسطة بعض الخرائط وبعض البطاقات المصـــــورة .

ومن الطبيعى أن الدارس يصاب بالاحباط اذا ما طلب منه أن يبرهن على حصيلته من المعلومات الحضارية عن طريق الاستجواب ، فالقـــدرة على التحــدث عن مدينة وتحـــديد موقعها فى البلد ، وتحـــديد بعض معالمهـــا وتفاصيلها ليس من الضرورى ، خصـــوصا فى المستوى اللغوى الذى نحـــن بصـــدده ، أن يؤدى الى وصـــف لهـــذه المدينـــة أو تعليق عليها من جانب الدارس ، وهـــذه حقيقة نريد أن نركز عليهـــا وهى أنه اذا كان من المستحب أن يراعى المدرس العلاقة بين اللغة والحضارة (اللغة / الحضارة) فلا ينبغى أن نفهم من ذلك أن أى احتكاك للطالب بالمفـــاهيم الحضارية يجب بالتـــالى وبشكل تلقائى أن يحث الدارس على الكلام .

فلابد أن تكون المفاهيم الحضارية فى موقف ملزم لكى تثير التعبير ، وهذا التعبير رغم وضوحه من خلال السياق الحضارى ، لا يمكن أن ينصب بالضرورة على هـــذه المفاهيم دون سواها ، ومن ناحية أخرى فان حقائق اللغـــــــة فى المستوى الأول ليست كلها مرتبطة بمثل هـــذه المفاهيم الحضارية .

فكيف يتصرف المدرس اذن للتأكد من معلومات الدارس فى هذا المضمار ؟ على المدرس أن يستعمل وسائل أخرى غير التعريف والتعليق أو الوصف ، هذه الوسائل التى تقضى على القيم النوعية للحقائق باذابتها وتبديدها فى عبارات لفظية مصطنعة متكلفة فرضتها التقاليـــد الدراسية أو المدرسية ، فبالحـــوار والمناقشة وعرض الصور أو الشرائح يستطيع المدرس أن يتحقق من أن المعلومات الأولية التى قـــدمها عن مكة قـــد أصبحت مألوفة لدى الدارسين ، وسيأتى درس

يتحـدث عن الحج أو العمرة أو أى درس آخر به ذكر للكعبة مثلا ، فتكون فرصة للمدرس لكى يطلب من أحـد الدارسين أن يقوم بتحـديد موقع الكعبة على خريطة لمكة أو أن يطلب الى دارس آخر أن يعين الطريق من مزدلفة أو منى الى الكعبة ، وبذلك ، ودرسا فى اثر درس ، وعاما فى اثر عام ، فان صورة مكة والكعبة تتضح أكثر وتنتظم فى ذهن الدارس حتى تسهل عليه فى يوم من الأيام ان يكتب بحثا معماريا أو سكانيا أو أدبيا حـول هـذه المدينة أو أن يثرى معلوماته عنها برحلة اليها أو قراءة بعض الكتب • ومن ناحية أخرى ، فان مثل هـذه اللمحة الحضارية عن مكة لا شك أنها تخصب خيال الدارسين وتوسع مداركهم وتصوراتهم حول طبيعة الأماكن المقـدسة ومواقعها ، مما يسهل عليهم استيعاب الكثير من الحقائق الحضارية الاسلامية المتصلة بهـذه الأماكن المقـدسة ، كما تسهل عليهم استيعاب الكثير من الحقائق الدينية التى سيصادفها فى مواد أخرى كالقرآن ، والتفسير والحـديث والتاريخ •

فى المستوى المتقـدم :

هـذه الملاحظات تصلح مع دارس فى مستوى أكثر تقـدما ، المطلوب أن تدرس له مفاهيم أعمق وأكثر تخصصا ، وبالتالى تحتاج الى مجهود أكبر فى استيعابها لانها أقـل شيوعا • فالحقيقة أنه كلما ابتعـدنا عن اطار الحيـاة العامة لندخـل فى الدائرة الأضيق ، دائرة الحيـاة الاقتصادية والسياسية والثقافة ، يصبح تحريك الدارسين أو حفزهم عملية أكثر صـعوبة ، ولكـن هناك حقيقة أخرى وهى أنه ليس من الضرورى أن يكون الدارس شغوفا بمعرفة حقائق بلده ولا حتى يصبح شغوفا بمعرفة حقائق البلاد الاسلامية العربية •

لقـد أثبتت التجارب عكس ذلك ، اذ أن ظاهرة التغريب أو وجود الدارس فى بلد غير بلده يجعل من اكتشافه لحقائق هـذا البلد حافزا ودافعا ، وعلى المدرس أن ينتهزه ويستغله ، ويستطيع مدرس اللغة الأم أن يستفيد منه اذا كان

هناك تنسيق بين المواد الدراسية • واذا كان التقابل اللغوى (مقاومة اللغة الأم) لا يمكن تجنبه فى سن تعلم اللغات الأجنبية ، حيث أن نظام اللغة الأم يكون قد استقر نهائيا عند جميع الأطفال ، فان التقابل الحضارى أو المقارنة الحضارية على مستوى الحقائق لا ترقى الى درجة مثيلتها على مستوى الحياة اليومية • فمن المؤكد أن الدارس حين يبدى اهتماما ومعرفة وفهما لحقائق بلد ، فان مهمة مدرس اللغة الأجنبية تصبح أسهل ، ولا شك أن مما يبعث الرضا عند مدرس اللغة العربية أن يساعد الدارسين على اكتشاف حقائق بلدهم انطلاقا من الحقائق الخاصة بالعالم الاسلامى العربى الذى يدرسهم لغته •

الفصل السادس

تدريس الحضارة العربية الاسلامية للراشدين من غير العرب

تدريس الحضارة العربية الاسلامية للمبتدئين :

تعتبر مشكلات تدريس الحضارة فى فصول اللغة قائمة فى جميع أنواع التعليم ، سواء منها ما يستهدف تحقيق نتائج عملية فورية من مثل التمرس الصحيح على التراكيب الأولية للغة الأجنبية ، أو ما يستهدف الانفتاح الثقافى للطلاب واثراء شخصياتهم وبطريقة أوضح فان مشكلة تعليم حضارة البلد الذى ندرس لغته هى مشكلة قائمة بمجرد أن نعتبر تدريس اللغة مادة تربوية • اذن فهى ليست — كما هو فى الاعتقاد السائد — مشكلة تخص المستويين المتوسط والمتقدم •

ان مفهومنا عن تعليم اللغة وتصورنا لطبيعة هذا التعليم هما اللذان يقرران ضرورة تدريس الحضارة أو عدم تدريسها •

والحقيقة أن معظم المهتمين بهذه المشكلة يتناولونها من جانب واحد • وهو جانب المحتوى ، مهملين الجانب التربوى الذى يتمثل فى دمج تدريس الحضارة فى مقرر اللغة الأجنبية ، وقلما وضعت دراسة حول العلاقات بين اللغة

انظر العدد الخاص من دورية « اللغة الفرنسية فى العالم » — أبريل ومايو ١٩٦٣ ، العدد ١٦ •

والحضارة ، وهى ان وجــدت ، فقلما تتناول الموضوع من الناحية التعليمية ، صحيح أن بعض الدراسات تؤكد ، بما لا يدع مجالا للشك ، الروابط الوثيقة بين اللغة والحضارة ، غير أنها لا تقترح الحــلول التربوية لتدريس هاتين الحقيقتين فى اطار واحــد ، وهــو اطار تدريس اللغة للمبتدئين •

ان معظم الدراسات المتخصصة اتجهت نحــو تيسير مهمة المدرســين الذين يقومون بتدريس الحضارة فى الجامعات أو المعاهــد العليا أو المراكز الثقافية ، دون الاهتمام بمساعدة الآلاف المؤلفة من مدرسى اللغات الأجنبية المضطرين ، بناء على اللوائح والتعليمات ، الى ادراج تدريس الحضارة ضمن تدريس اللغة منذ بداية هــذا النوع من التدريس[1] •

وحتى لا يصرفنا التفكير فى الحضارة عن حقيقة تدريس اللغة ، فلنحاول أن نعرض المشكلة من وجهة نظر لغوية : ان اللغة وسيلة اتصال تحلل بهــا المجتمعات الانسانية شمائلها بصور مختلفة ، على هيئة وحــدات لها مضمون دلالى وتعبير صوتى[2] •

وفى ضوء هــذا التعبير فان الطفل ، خلال تعلمه للغة الأم ، يتعلم كيف ينظم ويوصل تجربته وخبرته بواسطة الشفرة أو النظام اللغوى للبيئة التى ينتمى اليها ، فهو يكيف تجربته أو خبرته الفردية مع خبرة البيئة الجماعية ، وأثناء قيامه بهــذه العملية يندمج فى بيئته اللغوية •

فماذا يحــدث حينما نعلمه بعــد ذلك لغة أجنبية ؟

---

(١) كمثال على ذلك يعتبر تدريس حضارة البلاد التى تدرس لغاتها الحية فى ايطاليا مادة اجبارية فى المستوى المتوسط .

(٢) مارتينيه ، مبادىء علم اللغة العام ، ص ٢٥ .

طبيعى أنه سيتعلم حينئذ كيف يستعمل الشفرة أو النظام اللغوى الجديد لتوصيل خبرته أو تجربته • سيتعلم وسيلة اتصال هى ليست وسيلته ، وانما هى تخص بيئة لغوية مختلفة تحتل بها شمائلها بصورة مختلفة •

ولا داعى للتعمق فى التفكير لكى ندرك العلاقة الوثيقة بين النظم او النظام الذى أصبح واضحا للغويين والتربويين ، وبين محتوى الخبرة الانسانية التى يسلكها هـذا النظام ويمتطيها كوسيلة للاتصال ، أى بين اللغة وبين المحتـــوى •

والسؤال الذى يفرض نفسه الآن : **هل يمكن أن نهتم بنظام الاتصال (اللغة) دون الاهتمام بمحتواه** ؟ هل يمكن أن نهتم بشكل اللغة دون الاهتمام بمضمـــونه ؟ •

صحيح أننا لو وجهنا هـذا السؤال الى لغوى لرد بالايجاب ، فاللغويون منذ « سوسير » يستبعدون من مجال نشاطهم واهتماماتهم محتوى الرسالة ، سعيا وراء فهم النظام الذى تسلكه ، فاهمال المحتوى فى حـد ذاته هـو أحد الصفات الرئيسية التى يتميز بها علم اللغة الحـديث ، بل وبصفة عامة ، التى تتميز بها سائر العلوم التى تعتمد على نظام رمزى أو شفرى • صحيح لقد كان لهـذا الموقف المنهجى ، كما نعرف ، نتائج ايجابية عظيمة بتطبيقه فى مجال تعليم اللغات الحية ، ومن ذلك التقـدم الذى تحقق فى تعليم الأصـــوات وتدريس الأنماط النحوية •

ولكن مدرس اللغة الحية له موقف يختلف ، نلخصه فى النقطا الآتية :

١ ـــ حتى من وجهة النظر اللغوية ، ومع الظروف الصناعية التى يتم فيها تعليم اللغة الثانية لطلاب دون أن يخرجوا من بلادهم ، فان مضار التداخل فى مجال الخبرة الانسانية ومحتوى الرسالة ، لا تقل عن مضاره فى مجال الأداء اللغوى الشكلى • فلا يكفى أن يتعلم الطالب كيف يستعمل شفرة جـديدة ،

اذ لابد أن يفهم أن هــذه الشفرة تتضمن رؤية مختلفــة أو تصورا مختلفــا للعالم ، وأن عملية تعلم اللغــة لا تقتصر على مجــرد التمرس على الرموز الجــديدة التى يمكن بواسطتها ترجمة الرسائل التى يصــدرها بلغــة الأم ترجمــة حرفيــة • ان أقــل ما نقوله هنا أن تعليم الطالب النظام اللغــوى الجــديد اعتمادا على السياق الاجتماعى الثقافى الحضارى لا يخلو من الفائدة •

٢ ــ مــع التمادى فى استخدام اللغة بصورة مجردة ، تصاب اللغــة بالخواء ولا تصبح وسيلة اتصال ، لأنها لا تحمل شيئا توصله ، ويكفى نظرة سريعة على الأدب والمسرح والسينما وغيرها من وسائل التعبير المعاصرة لندرك هــذه الحقيقة ، فهــذه الوسائل جميعا تزخر بالأمثلة التى تعرض اللغــة كوسيلة اتصال محض لا توصل شيئا بالمرة ، ولا تحقق أى تفاهم • بل على العكس فهى حينما تتجرد من المضمون تصــبح وســيلة لعــدم التفــاهم[1] والخــلاف والنزاع •

والخبرة الانسانية تثبت لنا أن سوء التفاهم يمكن أن يقــع على الرغم من الاستعمال السليم للرموز اللغوية ، وهــذا ما نشاهده بل ونعايشه كل يوم بين زوجين أو بين أب وأولاده حينما يعلنون أنهم لا يفهمون بعضهم بعضــا « أو أنهم لا يتكلمون لغة واحــدة » أو أنه « لم يعــد هناك تفاهم بينهم » • ان نظام اللغة فى مثل تلك الحالات لم يصب بسوء أو خلل ، وتراكيب اللغة لم تمس ، غير أن اللغة ميتة والاتصال لا يتم • اننا بذلك لا نقلل من شأن الطرق الحــديثة فى تعليم اللغات ووسائلها (وبالذات تمارين الأنماط التى تستهدف تكوين التلقائية اللغوية عند الدارسين) كما قــد يتوهم البعض ، ولكن ذلك لا يمنع مدرسى اللغات جميعا من التطلع الى **أن تصبح التراكيب التى تدرس**

---

(١) يضيق المجال عن ذكر الأمثلة التى لا حصر لها والتى تؤيد هذا الرأى : يكفى أن نقرأ لكاتب مثــل « أوجين يونسكو » بعض مسرحياته القصيرة مثــل « المغنية الصلعاء » و « الدرس » و « الكراسى » و « مشهد رباعى » و « تخريف ثنائى » .

عن طريق التكييف اللغوى مجرد خطوة أولى نحـــو توظيف أكثر انســانية للغــة الأجنبية • وتحقيقا لهــذا الأمل ، فان وضع العبارات اللغوية داخل سياقها الحضارى فيه انقاذ لهـا من هــذا الهزال أو هـذا الخواء الــذى يجردها من كل مضمون •

٣ ــ من وجهة النظر العملية ، كل الدراسات حول دور الحافز فى تعليم اللغات تؤكد أن تقــديم العناصر الحضارية ، اذا تم بشكل علمى مدروس ، يعتبر عاملا حافزا بالغ القوة ، بدونه سرعان ما تصاب اللغة بالرتابة •

٤ ــ وأخــيرا ، **ليس هناك مدرس لغة يرضى أن يقتصر فى تدريسه على تعليم الشفرة أو الرمز ،** وحتى لو قبل ذلك ، فانه يخالف ما تنص عليـــه توصيفات المقررات الدراسية بالنسبة لتعليم اللغات من ضرورة التركيز على تدريس الجوانب الحضارية أيضا •

بعــد أن رأينا أن مشكلة تعليم الحضارة يمكن أن تواجهنا منذ السنوات الأولى من تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ، من حقنا أن نتساءل ، قبــل أن نقــدم الاقتراحات والتوجيهــات الجــديدة ، عن طبيعة الحــلول التى كان معمولا بها حتى الآن ، كيف كانت تواجهه فى المــاضى مشكلة تدريس حضارة العرب والمسلمين مــع تدريس لغتهم ؟ لم تكن الطريقــة تخرج عن حالة من الحالات الثلاث التالية :

أولا ــ لا تدرس الحضــارة بالمرة :

كان يحــدث فى بعض الأحيان أن يصرف النظر عن تدريس الحضــارة لأسباب مختلفة أهمها :

١ ــ أن الوقت لا يكفى وأن الساعات المخصصة لتدريس اللغة لا تحتمل تدريس الجــوانب الحضارية •

٢ — أن المقررات ، على العكس من الحالة السابقة ، تنص على تدريس مكثف على مدى ساعات طويلة ويمتد على مدى سنوات طويلة ، وأن المطلوب أولا هو الوصول بالطلاب الى أساس لغوى متين واستيعابه جيدا قبل الانتقال الى تدريس الحضارة • ومن ثم يرجأ تدريس الحضارة •

٣ — أن تعليم اللغة العربية وارد فى الخطة الدراسية باعتباره تعليم لغة اتصال وحسب ، من دون السياق الاجتماعى الثقافى الاسلامى العربى •

٤ — أن التصور القائم هو أن مجرد تعليم اللغة للمبتدئين يعنى فى الواقع تدريس الحضارة •

وأيا كانت الأسباب ، فلا نملك الا أن نؤكد أن تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية تعليما يتجرد عن قصد من أية اشارات الى الحضارة أو دون الاعتماد على هذه الحضارة ، يكون تعليما ناقصا • ولعل الحالة الرابعة من بين الحالات التى أوردناها هى الأكثر قبولا : « تعليم اللغة يعنى تعليم الحضارة » •

ثانيا — الحضارة تمثل خلفية لمقرر اللغة :

وهنا يصمم المقرر بحيث يوضع فى اطار من الحضارة أو من الحياة العربية الاسلامية ، وهذا ما هو قائم بالفعل بالنسبة لأغلب الكتب المدرسية والمقررات التى تدور حول رحلة الى بلد عربى أو أسرة عربية • ومثل هذه المقررات ، اذا لم تنفذ بصورة جيدة ، يمكن أن تصبح على جانب كبير من الخطورة ، اذ هى توهم بتحقيق حل لمشكلة تعليم الحضارة فى حين أن العملية ليست أكثر من ذر للرماد فى العيون • صحيح أنه من المفيد طبع النصوص بطابع الحياة الاسلامية العربية مع الالتزام بمبدأ التدرج على مستوى النحو والمفردات ، ولكن ذلك لا يحل مشكلة تعليم الحضارة من خلال تعليم اللغة •

ثالثا — تقـديم ملامح من الحضارة للطالب خارج اطار المقرر :

وأخيرا ، يستطيع المدرس ، خارج اطار المقرر ، أن يقـدم الى الطلاب بعض ملامح الحضارة الاسلامية بطرق مختلفة منها الجيد والردىء ، ومن أردئها ، وللأسف من أكثرها شيوعا ، الطريقة التى تفرض على الطـلاب فى السنة الأولى أو الثانية دراسة ملخصات فى تاريخ أو جغرافية هـذه البلاد سواء باللغة العربية أو بلغة الطالب . هـذا فى حين أن الفائدة الكبرى تكمن فى تقـديم كل ما من شأنه أن يثير فضول الطالب نحو البلاد التى يدرس لغتها مثل المعينات البصرية من أفلام وصور فوتوجرافية ورسوم وبطاقات أو طوابع بريدية . هـذا بالاضافة الى كل أنواع الأنشطة غير المنهجية مثل المراسلات وتبادل الطوابع وغيرها والتعليق على الأفلام ، أو البرامج التليفزيونية التى تدور حـول البلاد العربية والاسلامية ، وباختصار كل ما من شأنه أن يدعم الحافز عند الطالب نحو معرفة أفضل لهـذه البلاد (وفى ذات الوقت يقوى هـذا الحافز لتعليم اللغة العربية) . **ولكن ، مع ما تحققه كل هذه الوسائل من فائدة ، فانها للأسف ، كما قـدمنا ، تتم خارج اطار المقرر وبعيدا عـن التدرج الذى يسير عليه .**

نخلص مما تقـدم الى أن مشكلة تدريس الحضارة فى السنوات الأولى من تعليم اللغة العربية لم تحقق تقـدما ملحوظا ، فالواقـع أن الحضـارة لا تدرس فى هـذا المستوى (تدريس اللغة بدون الحضارة) ، أو هى تدرس بطريقة غير تربوية (تدريس الحضارة بشكل موسع على حساب اللغة) .

واذا كنا بصـدد العلاقة بين اللغـة والحضارة ، فلنحـاول أن نناقش موضـوع الحضـارة للمبتدئين من خـلال اللغـة العربيـة الأسـاسية ، **ومع أنه لم يتم حتى الآن حصر شامل ونهائى للغة العربية الأساسية لمختلف المسـتويات** ، بل ولا حتى للمستوى الأول، فلنفترض وجود مثل هـذا الحصر على الأقـل للمستوى الأولى ، لأن المناقشة لن تكون حول محتوى

هـذه اللغة الأساسية بقـدر ما ستكون حول طريقة استغلالها لخـدمة الأهـداف الحضارية ، ولا شك أن أى حصر للغة العربية الأساسية فى هـذا المستوى الأولى يجب أن يشتمل على ألفاظ من مثل : طالب وموظف ومدرس • ولا شك أيضا أن مثل هـذه الألفاظ توجـد فى كل لغات العالم • ففى كل بلد فى العالم تقريبا يوجـد طلاب وموظفون ومدرسون وآباء وأمهات وأبنـاء ، كما توجـد أفعال : أكل وشرب ونام وعمل • **ان المهم ليس تقـديم مثـل هـذه العناصر على نحو ما تقـدم به فى أية لغة أخرى أو على نحو عام ، وانما المهم تقـديمها فى اطارات ، صحيح أنها تقليدية ، ولكنها تحمل الطابع العربى الاسلامى الذى يميزها عن مثيلتها فى اللغات الأخرى ،** لأن الرأى السـائد بالنسبة للحضارة ، كما هى الحال بالنسبة للغة ، ألا نبدأ فنقـدم للطالب الأجنبى ماله مثيل فى لغتـه الأم وحضـارته ولكن بالعكس يجب أن تكون **نقطـة الانطـلاق تقـديم ما يتميز ويختلف عن لغـة الطالب وحضارته ،** ما يحمل الطابع العربى الاسلامى وما تنفرد به عبقرية اللغة العربية • وأول سبب لذلك هـو تجنب التداخل اللغوى والحضارى منذ الدروس الأولى •

وفى ضوء هـذا المفهوم ، علينا ألا نكتفى بتقـديم مفردات وتراكيب الطعام مثلا بالشكل العـادى ، بل يجب أن نضيف الى اطار الوجبة الشائع من الحقائق والقيم والتقاليد والعادات الاسلامية العربية ما يميزها عن الوجبه فى لغـة الطالب وبيئته ، **بحيث يكون هناك الى جانب الحافز** « **اللغـوى** » **المحض حافز آخر** « **معرفى** » **أو حضارى ،** وكأمثلة على العناصر أو الاضافات المميزة يمكن أن نذكر فى مجال الوجبة :

غسل اليدين قبـل الأكل — التسمية — اجتماع الأسرة لتناول الطعـام معا وفى البيت — عـدم شرب الخمور — تخصيص ثلث المعـدة للأكل وثلث للشراب وثلث للنفس — عـدم أكل لحم الخنزير — الأكل باليـد اليمنى

... الخ . وهكذا يوظف الموضوع العادى والمفردات العادية فى اطار القيم والحضارة العربية الاسلامية[1] .

وهـذا مثال واحـد من عشرات الأمثلة التى يمكن استخلاصها من اللغة الأساسية مع طبعها بالطابع الذى قـد لا يوجـد فى لغة الطالب وحضـارة الطالب . ويمكن تطبيق ذلك على سائر الموضوعات العادية التى توظف فيهما اللغة الأساسية فى أية لغة : المنزل — الأسرة — المدرسة — السوق — الطبيب ... الخ .

كما يمكن اضافة موضوعات أخرى تختلف أساسا عن تلك الموضوعات العامة الشائعة بين الشعوب المختلفة : المسجد — الصلاة — وصلاة الجماعة — وصلاة الجمعة — وصلاة العيدين — والحج — والعمرة — والمناسك ... الخ .

وكما نرى ، يتم ذلك كله بشكل طبيعى دون اقحام . والأهم من ذلك أنه يتم داخل اطار تدريس اللغة العربية ومن خلال هـذا التدريس ، **وبذلك تكف اللغة عن الدوران فى حلقات التدريبات النمطية الفارغة ، وتصبح اللغـة بحق وسيلة اتصال لديها ما توصله ، ألا وهـو قيم أهل اللغة وحضارتهم .**

وعلى المستوى الدلالى ، وفى اطار موضوع الأسرة ، تشرح المفردات التى تنفرد بها اللغة العربية ، تأكيدا لعبقرية هـذه اللغة من مثل : عم وخال وجـد وحفيد ووالدين ، فكل من هـذه الكلمات يعبر عنه فى كثير من اللغـات الأخرى (كالانجليزية والفرنسية والايطالية والأسبانية والألمانية) بكلمتين ، بل أن كلمة خال مثلا يعبر عنها فى هـذه اللغات باصطلاح : « عم من ناحيـة الأم » .

---

(1) يمكن استغلال موضوع الطعام والوجبات لاضافة المفاهيم والألفـاظ الخاصة بوجبتى السحور ، والافطار ، وابراز المعنى الانسـانى الاسـلامى لفظ الافطار فى هـذا السياق . ومن هـذا المنطلق تقـدم حقائق الاسلام الكبرى وأركانه الأساسية غير الصوم .

وبالمثل على الصعيد النحوى ، توجـد فى اللغة العربية مفاهيم وتصورات لحقائق واقعية وسلوكية مرتبطة بعادات وتقاليد حضارية عند أهل هـذه اللغة قـد لا يكون لها مثيل عند غيرهم من الشعوب ، وبالذات فى أشهر اللغات الحية ، من ذلك استعمال المثنى فى الأسماء والصفات والأفعال ، وتأنيث الفعل ، وتأنيث ضمير المخاطب . مثل هـذه العناصر المميزة للغة على المستوى النحوى ، هل هى مجرد حقائق نحوية محضة ، أم هى أيضا تعبر عن أنماط سلوكية ترتبط بسياقات حضارية معينة ؟

اننا لا نستطيع أن نزعم أن اللغة العربية أو أى لغة فى العالم تعبر عن تصورها للعالم والحقائق بصورة شخصية فردية « لا نظير لهـا فى أى لغـة أخرى » كذلك لا نستطيع أن نقبل نقيض هـذا الزعم تماما ، والا لأمكـن ترجمة كل شىء أو التعبير عن أى شىء بشرحه بجملة قـد تطول أو تقصر . ان كل ما نريده هـو أن يدرك مدرسو اللغة العربية للأجانب أن تعبيرات من أبسط التعبيرات فى اللغة العربية وأكثرها شيوعا من مثل :

السلام عليكم !

سأخرج بعـد قليل .

حضرت منذ قليل .

يمكن أن تكون تعبيرات صعبة بالنسبة للطالب الأجنبى ، فلا يكفى أن نشرح له تحية الاسلام بما يقابلها فى لغته الأم أو لغة وسيطة من مثل ما يترجم بالعربية « بصباح سعيد » أو « مساء سعيد » ، حتى لا يقصر الطالب استعماله للعبارة العربية على الحالات النادرة التى يضطره فيها السياق الموقفى الى استعمال ما يقابلها فى لغته الأم . يجب أن نعلمه أن يستعمل العبـارة العربية فى جميع الحالات التى تستعمل فيها فى اللغة العربية وفى البيئة العربية الاسلامية ، كذلك يجب أن يتعلم الطالب الأجنبى أن يستعمل زمن المستقبل

أو المـــاضى فى جميع الحالات التى تفرض ذلك فى اللغة العربية ، فى حين أنه قـد يكون فى لغته الأم درجات للمستقبل وللمـــاضى من مثل المـــاضى القريب والمـــاضى البعيد والمـــاضى البسيط والمـــاضى المركب والمـــاضى المستمر ، والمستقبل القريب والمستقبل البعيد والمستقبل .

ذكرنا فى معرض حـــديثنا ضرورة وضع اللغة فى سياق موقفى ، وقـــد كثر الحـــديث فى طرق التعليم الحـــديثة ، خصوصا بالنسبة للغات الحيـــة ، عن الموقف وضرورة التزام المقررات والكتب الدراسية بالاعتماد عليـــه فى عرض عناصر اللغة حتى تصبح اللغة الأجنبية لغة حية بالفعل . وعلى ذلك فقد زاد نصيب الحوارات فى الكتب المدرسية والمقررات بالنسبة للنصوص السردية أو الوصفية القـــديمة التى كانت سائدة فى كتب تعليم اللغات . والحقيقة أن وضع اللغة فى مواقف هـــو اكساب الطالب لأنمـــاط من السلوك اللغوى ما كان له أن يكتسبها لو أنه ظـــل يتخـــذ من اللغة موقف المتفرج .

كذلك فلا ينبغى أن يصنع الحوار فقط من أجـــل متطلبات الفن الحوارى وواقعيته وحيويته ، مع الالتزام بضرورات التدرج النحوى ، بل ينبغى أيضـــا أن نأخـــذ فى الحسبان النتائج اللغـــوية للسياق الموقفى اذ أن هـــذا السياق الحوارى يستلزم سلسلة من الاختيارات من بين صيغ بسيطة ولكنها ذات صبغة حضارية وتعتمد فى استعمالها « فى موقف » على الجوانب الأجتماعية الثقافية للغـــة . ولذلك فان معظم الحوارات تتطلب استعمال بعض التعبيرات التقليدية من مثل : عبارات التحية والوداع والشكر والتمييز بين « أنت وأنت » ، وذلك حتى لا يقـــع الطالب الأجنبى فى أخطاء التقابل اللغوى مع لغته الأم .

ان الملاحظات التى سقناها والقائمة حول العلاقات بين اللغة والحضارة بالنسبة للمفردات والقواعـــد وأنماط السلوك اللغوية الموقفية ، تفضى بنا الى سلسلة من النتائج التربوية :

١ ــ ان تدريس الحضارة للمبتدئين يقوم بصفة خاصة على تجنب التداخل اللغوى الذى يمكن أن يسببه التداخل الحضارى ، وعلى ذلك فان تعليم اللغة العربية يجب أن يتضمن المفاهيم الحضارية •

٢ ــ هــذه المفاهيم الضئيلة تتميز فى الواقع بغزارة شديدة اذا ما تنبه اليها المدرسون ، **ومن المفيد جــدا فى هــذا الصــدد أن يقوموا بمراجعــة المحتوى اللغوى للكتب الدراسية والنصوص أو الحوارات التى يستعملونها فى تعليم اللغــة العربية •**

٣ ــ وكما هى الحال بالنسبة للصوتيات والقواعــد ، فان اطلاع الطلاب على الجانب الحضارى فى المستوى اللغوى يجب أن يعتمد على المقــــارنة بحضارة الطالب ، وبذلك يصبح تعليم الحضارة فى البداية تعليما مقــــارنا وتقابليــــا •

٤ ــ وعلى النقيض مما يحــدث بالنسبة للصوتيات والقواعــد ، حيث المقارنة اللغوية لا تخــدم سوى المدرس ، اذ تساعده فى تحــديد التدرج الذى يسير عليه ، فان الاختلافات الحضارية التى يمكن أن تثير التداخل الحضارى يجب أن تشرح للطلاب •

٥ ــ هــذه المهمة تحتاج من المدرس الى دقــة فائقة وحــذق شــديد وحــذر بالغ • فالواقع أنه اذا كان يجب عليه أن يكشف بالتدريج عن الاختلافات الحضارية ، فذلك بغرض شرحها وافهامها للطلاب وضمان قبولها من جانب الطلاب الأجانب ، لذلك فيجب عليه أن يتجنب عرض الحضارات أو احداها باعتبــارها **قيما شاذة غريبة** • بل عليه أن يذكر دائما أن دوره لا يكمن فى **« المعارضة بين نمطين من البشر ، ولكن فى اثارة اهتمام كل من النمطين بالآخر لأنهما متشابهان ومختلفان »** •

٦ ــ هــذا التدريس يجب ألا يكون عموميا ، بل ينبغى على المدرس ألا يترك شيئا فى اللغة يمر دون أن يقــدم الشرح الضرورى الذى يتعلق به على

الصعيد الحضارى ، وبالتالى يجب أن يكون تدريس الحضارة قائما على مبدأ التــدرج .

٧ — وطبقا لضرورات التدرج ، يجب أن يلتزم هــذا التدريس بالتدرج فى الأهمية أو لأولويات ، فمع الطلاب المبتدئين يقتصر على الملامح ذات المغزى فى الحضارة مع التغاضى عن الفروق « والاختلافات »(١) الاقليمية المعقــدة والجوانب البالية ، فلا داعى مثلا للتركيز على بعض المهن التى تعتبر فى طريق الزوال .

٨ — ولا شك أن هــذا التدريس التوافقى والمنتظم فى ذات الوقت يجب أن يكون أفقيا لا رأسيا ، بمعنى ألا يخـوض كثيرا فى أعمــاق التاريخ ، **ومع ذلك ففى حالة حضارة ثرية بالقيم والعادات كالحضارة العربية الاسلامية ، فان انعكاس المــاضى على الحاضر يتجلى فى مواطن كثيرة مما يتيح للمدرس عــدم الانغلاق فى اطار السطحيات العصرية** اذ أن العناصر التاريخيــة أو التقليدية المــاثلة فى حقائق الواقع المعاصر يمكن ، بل يجب أن تكون مادة للشرح الميسر .

أن تدريس الحضارة بهــذه الجزئيات ، البسيطة فى ظاهرها وحسب ، ودمج هــذا التدريس باللغة ، ليس مهمة هينة ، بل قــد تتطلب مجهودا ودقــة من جانب المدرس أكثر مما لو طلب منه عمل محاضرات فى الفن الاسلامى أو فى الانجازات العلمية الحــديثة التى حققتها البلاد العربية الاسلامية .

بقى أن نعرف فى أى مرحلة من مراحل درس اللغة يمكن للمدرس أن يعرج على الجوانب الحضارية . الواقع أن من الأفضل ألا يكون تدريس الحضارة سببا فى احــداث خلل فى مسار درس اللغة ، ذلك المسار الذى يميل اليوم بل ويلتزم بالدقــة الشديدة ، ومع ذلك فمن بين المراحل المختلفة فى درس اللغة ، هناك مرحلتان يجب أن نستثنيهما من هــذه المهمة ، وهما مرحلتا المراجعــة

(١) أنظر R. Lade, Linginstics a CRUSS Cultures An Arbor, 1960

والتثبيت ، فليس من المعقول أن تدرس الحضارة من خلال تمارين الأنماط ، وعلى النقيض من ذلك **فان مرحلتى « العرض » و « التوظيف » هما أنسب المراحل لتدريس الحضـــارة ،** فالعرض الذى يتضمن شروحا من خـــلال « سياقات متعـــددة » يسمح باستعمال الوسائل السمعية البصرية ، كما يسمح بتدارك التقابل الثقافى الذى يجب أن يستعد له المدرس مسبقا • أما التوظيف ، فهـــو أكثر المراحل مرونة ، اذ أنه يستعمل كل الوسائل الفنية لانعـــــاش وتنشيط العناصر المدروسة ووضعها فى مواقف ، كما يعيد تمثيل العناصر التى قـــدمت فى العرض وذلك فى سياقات مختلفة ، **كما يساعد الطلاب على التآلف مـــع المفردات أو التراكيب اللغوية المطبوعة بطابع الحضارة •**

وأخيرا ، اذا كان مستوى الطلاب فى السنة الثانية مثلا يسمح بعمل دروس **محادثة قصـــيرة ، فمن الممكن أن يصبح جانب الحضارة المقارن الذى ســـبق أن ذكرناه مادة لهـــذه الدروس ، بل ويمكن أيضا فى ختام هـــذه الدروس ، أن يعرج على عمل تدريبات مراجعة وتثبيت حول المكتسبات الخاصة بالحضارة •**

قلنا فى بداية هـــذه الدراسة ان مشكلة تدريس الحضارة لا يمكن اهمالها أو التغاضى عنها حينما تصبح اللغة الحية مادة تربوية ، ذلك لأنه بالاضافة الى الأسباب النفعية ، فان التربويين يفكرون قبل كل شىء فى توسيع آفاق الطالب الانسانية ، ان استغلال تدريس اللغة الحية فى تعليم الطالب الاختلافات بين الثقافات والحضارات فيه اعـــداد له لتقبل هـــذه الثقافات وهذه الحضارات ، أن تدريس الحضارة ، مرتبط بتدريس اللغـــة ، كما عرضـــنا ، منذ السنوات الأولى ، ما هـــو الا استجابة لهـــذه الحاجة التى شعر بها المربون فى العـــالم أجمع حينما زاد اهتمامهم بتعليم اللغات الحية ، ولن يتحقق هـــذا الهـــدف اذا اقتصر التدريس على أنماط الاتصال • لأنه من الممكن جـــدا أن يتحـــدث الناس نفس اللغـــة ولكن دون أن يفهم بعضهم بعضا • ان دراسة اللغـــات وآدابها يجب أن توثق العلائق بين الشعوب ، أو بمعنى أفضل بين الانســـان واخـــوانه فى البشرية •

الفصل السابع

حول تدريس الأدب العربي لغير العرب

١ — الذوق الأدبي وشروطه :

كلنا يعرف التقليد القـديم الذى يقضى بأن تعليم اللغة الأجنبية ينبغى أن يفضى الى التعرف على أدب البلد الذى تعلم لغته ، هـذا التقليد الراسخ يقابل اليوم بالمعارضة • واذا قصرنا الحـديث على اللغة العربية ، وجـدنا أمثلة كثيرة تتجلى فى المستشرقين الكبار ، علما وسنا ، الذين ينشرون الكتب ، ويحققون المخطوطات فى الأدب واللغـة والحضـارة والتـاريخ والجغرافيا والاجتماع ، ومع ذلك يظهر لنا عجزهم عن الاستمرار فى محادثة قصـيرة باللغة العربية • وقـد دفع هـذا العجز الى اعادة النظر فى الظروف التى يتم فيها تعليم اللغة العربية ، والطرق التى تطبق فى هـذا التعليم • وكان من نتيجة ذلك أن أصبح التعبير الشفوى يقـدم فى الاهتمام على تمرينات الترجمة• فقد اتضح أن اللغة لا تستعمل فى تأليف الكتب الشهيرة وحسب ، وأن الثقافة ليست قاصرة على معرفة الكتاب الكبار وأعمالهم • ولكن ، هل معنى ذلك أن الأدب فقد مكانته المرموقة التى كان يتمتع بهـا فى المـاضى ؟ واذا كان تعليم اللغات اليوم يركز على تلبية حاجات أخرى غير الأدب ، واذا كان علمـاء التربية قـد غيروا الأهـداف القـديمة من تعلم اللغات الأجنبية فهل نخلص من ذلك الى أن الاتجاه الى دراسة الآداب الأجنبية وذوقها قد ذهبا الى غير رجعة ؟ وهل يمكن أن نتصور أن أسس تعليم اللغات وطرق تدريسها تتعارض مـع ظاهرة الأدب ؟

هنا لابد من عرض بعض الاعتبارات والحقائق :

* التصور الحالى للغة يقوم على اعتبارها وسيلة اتصال وأداة للمفاهيم بين المتخاطبين اللذين يستعملانها ، فى حين أن اللغة بالنسبة للكاتب تصبح مادة للابداع الفنى ، صحيح أن الرغبة فى الاتصال باقية ، ولكن الوسيلة (اللغة) مهمة لدرجة أنها عند البعض تختلط بالهدف : فالكتابة هى عمل « حول » اللغة بمثل ما هى عمل « بواسطة » اللغة . وأول ما يطالعنا فى الأدب هو الأسلوب وأول ما يميز العمل الأدبى هو اللغة .

* فى التعيم يتركز الاهتمام حول التعبير الشفوى ، كما يلوح لنا مثلا فى حديث أو مناقشة ، ولكننا نعرف أن المواقف التى توظف فيها اللغة تؤثر على الناتج اللغوى ، فحوار دارج يتضمن الكثير من مواطن الحذف التى تعرضها أو تشرحها الحركات والايماءات والاشارات وعناصر الديكور. هذا فى حين أن الكاتب فى العمل الفنى يجب أن يقول كل شىء ، فهو مضطر الى أن يترجم الى أقوال ما لا يقال ، والذى يمر « بلا كلام » فى الظروف الأخرى يكمل النص أو يحل محل النص ، بذلك تتم عملية الابداع : ان العمل الفنى (قصة — مسرحية — شعر ...) عالم نشأ بقوة الكلمة وحدها ، فعلى المستوى المادى ، تلوح فيه ضرورات لا تعرفها وسيلة الاتصال اليومية : فلابد من تصميم الديكور الذى تجرى فيه الأحداث ، ولابد من وصف الشخصيات وتحريكها ، ولابد من التحليل ولابد من التفسير . صحيح أن بعض الكتاب لا يلتزم بكل ذلك ، ويترك لخيال القارىء أو المشاهد أو المستمع مهمة سد الثغرات أو تصور تكملة أو اضافة ، ولكن كل ما يقال أو يستوحى يدور حول الكلمة وجودا أو غيابا . ان النص الأدبى هو الموقف الخاص بالعمل الأدبى ، وهذا يختلف كثيرا عن الاتصالية فى تعاليم اللغات الأجنبية .

* تعليم اللغة يسعى الى اكساب الطلاب التعبيرات العادية التى لا يكون من شأنها أن « تصـدم » المستمع أو تفاجئه • واللغة المكتسبة فى هذه الحالة مهما كانت تحمل من فوارق ، فهى تعتبر مرضية طالمـا أن التعبيرات التى تستعملها لا يوجـد صـدع بينها وبين ما يمكن أن يستعمله العربى فى ذات الموقف • فالتمكن من اللغة الاعتيادية ، لغة الاستعمال اليومى ، هو أول اهتمامات تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ، ولذلك كان من الممكن أن نحصى العناصر اللغوية التى تدرس فى المستوى الأول من تعليم اللغـة العربيـة للأجانب أو لغـير الناطقين بهـا ، (ممـا يدل) ، ويركز فى ذات الوقت ، على أننا فى هـذا المستوى نعلم لغة ان لم تكن اعتيادية ، فهى على الأقل لا تتجاوز المستوى الأولى أو المتوسط من التعبير • وعلى العكس من ذلك ، ففى حالة العمل الأدبى ، فان ما يميز الكاتب هو ما يخرجه عن دائرة الشيوع ويبعـده عن اطار العمومية • وحينما نتحـدث عـن الأسلوب عند كاتب معين فانما نقصد بذلك ما يفصل بينه وبين العرف السائد فى الكتابة • وقـد تنبه الجاحظ قـديما الى هـذه الحقيقة حينما تحـدث عن القاموس اللغوى للكاتب ، وأشار اليها ، بعـد عشرة قرون ، الشاعر الفرنسى مالا رميه Mallarmé حينما وصف وظيفة الشاعر بأنه الذى « يضفى على مفردات السوقة معنى أنقى وأصفى » ومن ذلك أيضا ما نصح به « أندريه جيد » الكاتب الناشىء بقوله : « ما يستطيع غيرك أن يقوله ، لا تقله » •

وهكذا يبدو أن هناك تعارضا صارخا بين الاتجاهات الحـديثة فى تعليم اللغات وبين الأدب ، فالأولى تسعى الى تعليم وسيلة اتصال عامة وشائعة لدى الجميع فى مواقف معينة ، فى حين أن الأدب فن موضوعه التميز ، ونص بلا موقف أو سياق يسعى الى التفرد والوحـدانية •

وهنا يعرض لنا سؤال يفرض نفسه : ان كان هناك أجنبى يدرس اللغـة العربية بهـدف التخصص فى آداب هـذه اللغة ، فلماذا نضيع وقته فى دراسـة

لغة الحــديث اليومية ؟ الحقيقة أن هناك من يدرس اللغة العربية كلغة أجنبية بهــدف التمكن من استعمالاتها العادية على مستوى الحــديث والكتــابة ، كما أن هناك من يدرس هــذه اللغة بهــدف التخصص فى آدابها ولا يهمه أن يتعلم مستوى الاتصال اليومى • ومثل هــذا التقسيم ليس مفتعلا ، فهنــاك فعلا التدريس السريع المكثف الموجه كلية الى تحقيق الممارسة العملية للغــة العربية ، ويستعمل فى ذلك الوسائل الفنية المختلفة كالمعينات السمعية والبصرية ، كما أن هناك التعليم الكلاسيكى الذى يهتم فى المقام الأول باثراء ثقافة الدارسين عن طريق دراسة الروائع الأدبية • بل ان هناك من يرى فى هــذا التقسيم صورة للتعارض الأزلى بين المــادة والعقل ، بين ما توفره الآلــة والصــورة تلبيــة لحاجات السـائح والمسافر والتاجر ورجــل الأعمال والجندى المحارب ، تلك الحاجات السريعة الفورية ، هــذا من ناحية ، وبين عالم الكتب التى تفضى ، بطرق صعبة عسيرة ، الى متع أرقى ومسرات أبقى ، وبناء على هــذا التعارض فى الأهــداف ، قــد يبدو من الضرورى أيضا التمييز فى اختيار طرق التدريس ، ولكن الواقع أن التعارض المذكور لا يعــدو أن يكون تعارضا ظاهريا •

٢ — الأدب وتأثير الصــدمة :

ليس من الأوفق دائما الموازنة بين تعليم لغة أجنبية وبين تعليم اللغــة الأم ومع كل فالموازنة هنا مفيدة ، طالمــا أنها لا تفضى بنا الى المطابقة • ولنبدأ بهــذا السؤال : كيف يتصل الطفل العربى بالأدب العربى ؟

كلنا يعرف أن ذلك ، يبدأ فى المرحلة المتوسطة ، ومن خلال تقديم شروح لبعض النصوص المختارة التى تصــدم الطالب ، ويكفى أن نلم بلغة الأطفال فى سن الثانية عشرة ، أو نطلع على النصوص التى تنشرها مجلات الأطفال ، لكى ندرك حقيقة هامة ، وهى أن لغة الأدب تعتبر بالنسبة للطفل فى هذه السن بمثــابة **لغة ثانية** تختلف كثيرا عن خبرته باللغة اليومية • وأمامى الآن كتاب النصوص الأدبية للسنة الأولى المتوسطة بالمعاهــد العلمية ، وفــــق

المنهج الجـديد المطبق من بداية العـام الدراسى ١٣٩٨/٩٧ هـ وهـذا سرد بالمحتوى : ثلاثة موضوعات من القرآن الكريم — خمسة أحاديث نبوية شريفة — خطبة لأبى بكر (رضى الله عنه) — خطبة لعمر (رضى الله عنه) — خطبة لعلى بن أبى طالب (رضى الله عنه) — موضوع بعنوان من أمثال العرب — موضوع بعنـوان من حكم العرب — سـبع وعشرون قصيدة (أو أجزاء من قصائد) لكل من « معروف الرصافى ، ومصطفى صادق الرافعى ، وأبى تمام ، وأبى فراس الحمدانى ، وأحمد شوقى ، ومحمد السليمان الشبل ، وهارون هاشم رشيد ، وعبد الله الفيصل ، وابن المعتز ، وأبى الطيب المتنبى ، ومحمد حسن عواد ، وحافظ ابراهيم ، وعبد العزيز آل المبارك ، ويوسف القرضاوى ، ومحمد سعيد العامودى ، وصفى الدين الحلى ، وابن الرومى ، وعمر أبى ريشة ، وعبد الرحيم محمود ، وطاهر زمخشرى ، وعليوة مصطفى ، وحمـدة بنت زياد المؤدب ، وخليل مردم ، وفؤاد شاكر ، ومحمد هاشم عبد الدائم ، وفـؤاد الخطيب .

اننا لا نذكر هنا هـذا المنهج لكى ننقـده ، فهـذا موضوع آخر ، وانما الذى يهمنا فى مجال دراستنا لتعليم الأدب لغير أهـل اللغة هـو أن أول اتصال للأطفال بأدب لغتهم يمثل « صـدمة » ولا نقصـد بالصـدمة هنا صـدمة السيارة ، أو الصـدمة النفسية أو العصبية ، وانما نقصد أن الأدب فى هـذه المرحلة يمثل شيئا « مختلفا » عما تعوده الطفل من أساليب التعامل اليومى . ولذلك فهو ، أى الأدب ، يتطلب تعليما خاصا ولا يعلم من تلقاء نفسه . صحيح أن مثل هـذا الاحتكاك بالجـديد لا يعتبر الأول فى حياة التلميذ العربى ، فقد سبقه الاتصال بلغة الكتاب والتدريب على تكوين الجمل والفقرات ، واستعمال مفردات لا يشعر بأية حاجة اليها فى أحاديثه ومعاملاته واتصالاته اليومية . كذلك فقـد كان عليه أيضا قبل مرحلة الأدب ، أن يخضع لقواعـد الامـلاء والنحو والصرف والتعبير الصحيح ، وغير ذلك مما يتجاوز حاجاته الاتصالية . ثم جاء دور الأدب ، فاذا به يواجه بصيغ وأعراف خاصة عند هـذا الكاتب أو

ذاك ، ويطالب بذوقها ، وهـذا ما لا يتحقق من فوره ، ولكن يلزمه اعـداد وتحضير .

ولعل كل من مارس تصحيح امتحانات اللغـة العربية ، وبالذات المواد الأدبية ، يؤيدنا فى أن القلة النادرة من التلاميذ هى التى تبلغ فى النهاية درجة الذوق الأدبى الصادق ، وتعبر عنه تعبيرا حرا طليقا . وهـو ما يختلف اختلافا بينا عن الاستظهار أو الترديد الببغائى . أما بالنسبة للغـالبية العظمى من التلاميذ ، فان الأدب الرفيع يظل مغلقا ، غامضا ، أشبه بلغة ميتة أو أجنبية . وحتى بالنسبة للتلاميذ الذين يسبقون سنهم فى ادراك الأساليب الجمالية ، فان أول انطباع لهم ازاء العمل الأدبى هـو الاستغراب أو كما قلنا « الصدمة » .

ولا أظننى بحاجة الى ايراد نماذج مما كتب كبار كتابنا معبرين عما انتابهم فى طفولتهم من مشاعر غريبة لحظة ولوجهم عوالم الأدب لأول مرة : فتجاربنا الشخصية تكفى . ويكفى أن نتذكر أول عمل أدبى قرأناه ، اذا أسعفتنا الذاكرة (ألف ليلة وليلة ، البخلاء ، الأيام ، المقامات ، كليلة ودمنة ...) .

فهل ، بعـد ذلك ضرورة الى أن نسأل أو نتساءل :

لكى نذوق عملا أدبيا ذوقا حقيقيا ، أليس من الضرورى أن نشعر أنه يختلف عما نقرأ كل يوم ؟ أليس من الضرورى أن ندرك أنه أرفع من المستوى العـادى ؟

يقول « سارتر » فى وصف هـذه « **الصـدمة** » عند الطفل : « كانت العبارات تقاومنى كأنها أشياء مادية ، وكان على أن أراقبها ، وأترصد لهـا ، وأحاورها ، وأتظاهر بالانصراف عنها ، ثم أعود اليها فجأة فى غفلة منها . ولكنها فى أغلب الأحيان لم تكن تبوح لى بأسرارها »(١) .

(١) أنظر : جان بول سارتر ، الكلمات .

هــذه الصعوبة الأولى فى ادراك أسرار الكلمات ، هى أول شرط لتحقيق المتعة الأدبية • ان القارىء المبتدىء أشبه بالصياد المبتدىء يقبل على الصيد ويدبر ، يقــدم ويحجم ، يحاور ويناور ، وأخيرا يقع الصيد وتتحقق المتعة . ولعلها تكمن فى هــذه المحاولات ، وبعــد ذلك يعتاد القارىء على هــــذه المناورات التى تصبح بالنسبة له مبعثا للمتعة •

بقى أن نحــدد ، لغويا ، مصدر هــذا الشعور بالغربة أو الغرابة • انه يعيدنا من جــديد ، اذا كنا قــد ابتعــدنا ، الى موقف الطالب الأجنبى ازاء اللغــة الأدبيــة •

ومن كل ما تقــدم نجــد أنفسنا أمام حقيقة أكيدة : اللغة الأدبية لا يمكن تعريفها أو الاحساس بها الا باعتبارها لغة مخالفة ، ولابد لادراكها من حصيلة لغوية سابقة تتميز وتنفصل عنها ، غير أن هــذه الاختلافات وهذه الفوارق ، ليست واحــدة ، ويكفى أن نحلل أهمها وأكثرها شيوعا :

٣ ــ عالم الأدب وعالم الأديب :

ظــل الأدب طويلا يخضع لتقسيمات تتعلق بالأنواع وبالتالى بالأساليب الخاصة بكل نوع ، فالكلمة التى ترد فى الملهاة لا يصح أن تستعمل فى المــأساة ، والكلمة التى يستعملها العامة لا يجب أن ترد فى أبيات شاعر كبير ، وهــكذا تم تصنيف الكلمات وتوزيعها على الأنواع الأدبية وبالتالى أصبح لكل كلمــة وقع معين فى النص الأدبى المعين ، وكان من نتيجة ذلك أن قسمت الأساليب وفصل بينها ، وأصبح الأدب عالمــا خاصا أو برجا عاجيا •

هــذا التعارض المصطنع بين لغة الأدب ولغة الحياة اليومية ، يمثل أول وأوضح فاصل يعزل الأنواع الأدبية عن بعضها ، من ناحية ، ويعزل الأدب عن الشيوع والعمومية ، من ناحية أخرى ، حتى أصبح من الممكن تحويل العمل

الأدبى الجاد الى عمل هزلى بمجرد تغيير الأسلوب ، وهــو ما يعرف فى تاريخ الأدب باسم المسخ Parodie •

اذن فالأدب أسلوب قبل كل شىء ، وهــو فى المستوى الأول والثانى من دراسة اللغة يكون بعيدا عن الشيوع والعمومية •

وقــد جرى العرف ، وما زال سائدا ، على أن العمل الأدبى ينبغى أن يتميز بشكله عن الشيوع ، سواء كان أدبا كلاسيكيا أو رمزيا أو واقعيــا ، أو سرياليا ، فانه لا معنى له الا بخروجه عن دائرة العمومية •

وبالاضافة الى هــذا الخروج عن دائرة العمومية ، وهــو صفة مشتركة فى كل الأعمال الأدبية الجــديرة بهــذا الاسم ، فان الكاتب يحاول أن يتميز عن غيره من الكتاب ، ويخرج على الأعراف والتقاليد الأدبية التى سبقته سواء فى الفكر أو فى الأسلوب وبذلك يصبح الخروج خروجين والبعــد بعــدين : بعــد الأدب والأديب ، أو عالم الأدب وعالم الأديب •

ومن ناحية أخرى قــد يختلف الأسلوب داخل العمل الأدبى الواحــد ، واذا كان هــذا يتحقق فى الأدب العربى حتى الآن على مستوى الرواية أو القصة القصيرة أو المسرحية ، حيث الأسلوب يختلف باختلاف الشخصيات ، فان هــذا الاختلاف يتحقق فى الآداب العالمية الأخرى أيضا داخل القصيدة الواحدة(١) •

ومن الواضح أن هــذه الاختلافات الداخلية (فى العمل الأدبى الواحد) : ان لم يمهد لهــا بحصيلة لغوية وأدبية سابقة تؤهل المستمع أو الدارس للتفريق بين الأساليب المختلفة ، فانها تمر على الدارس مر الكرام ، ولا تحقق الغرض الذى يرمى اليه الشاعر من ورائها •

(١) انظر كمثال قصيدة الشاعر الفرنسى « أبو لليناير » : اغنية الحبيب المظــــلوم .

وهكذا يتأكد لنا أن ذوق اللغة الأدبية لا يتحقق لقارىء « خام » لا يعرف مستويات اللغة السابقة أو الأدنى .

ومن ثم كان من الضرورى تأجيل تدريس الأدب حتى يتمكن الدارس من عناصر اللغة الشفوية والتحريرية الاعتيادية ، فلابد من تأمين هـذه الأسس التى ستصبح المنطلق الى الاكتشافات الأدبية ، فالطالب الأجنبى لا يمكن أن يلاحظ هـذه الاكتشافات ويذوقها الا اذا وجـد أنها تتميز عن الاستعمال العادى للغة اليومية ، واذا لم يمر الطالب بمستوى تعلم هـذه اللغة العادية تصبح كل المجهودات المبذولة فى مجال الأدب أشبه بالبناء على الرمال أو الكتابة على المـاء .

اذن ، يجب أن يبدو النص الأدبى للطالب الأجنبى متميزا عن أشـكال اللغة التى يعرفها ويجيد جانبا منها . بقى أن نحـدد نوعية النصوص التى يمكن البدء بتقـديمها . لا شك أن النصوص التى تتضمن اختلافات داخليـــة فى الأسلوب يصعب الاحاطة بها ، على الأقـل فى البداية ، وكذلك الحال بالنسبة للنص الذى يتعارض فيه الأسلوب أو الشكل مع الموضوع أو المضمون ، فخروج النص على التقاليد اللغوية المعمول بها من شأنه أن يضاعف من صــعوبات التدريس ، لأنه يفترض تعليم أشكال أدبية سابقة . وبذلك لم يعـد أمامنـا سوى مدخل واحـد ، وهـو عرض نصوص من الأدب المعاصر أو الحـديث تناسب حصيلة الطالب اللغوية ، وهـذا يستلزم اختيار نصوص لا تتضـمن مفرداتها وتراكيبها صعوبات ضئيلة ، ويظهر فيها أثر المجهود الفنى واضـحا . ويحاول المدرس أن يبرز قيمتها الأدبية من حيث اختيار المفردات والتراكيب والايقاع والتكوين ، مما يخرج بالنص عن الأسلوب المعتاد ، ويأخـذ بيد الطالب الأجنبى نحو الذوق الأدبى . بعـد ذلك ، وفى مرحلة لاحقة يمكن الانتقـال الى تقـديم نماذج أخرى من الاختلافات والتباينات الأدق والأخفى . المهم هـو البدء بالظواهر الأدبية الواضحة للطلاب والتى لا يكون فيها مجال كبير

للمعارضة أو الانكار • وغنى عن التذكير أن مثل هـذه الطريقة فى التدريس تفترض تمكن الطلاب من الأساس اللغـوى الذى سـيكون عليه الاعتماد فى المقارنة بين الأساليب •

أما بالنسبة للأسس التعليمية التى يحسن أن يسير عليها المدرس لبكون عند الطالب الأجنبى هـذا الذوق الأدبى ، فيمكن أن نجملها فى الآتى :

١ — يجب ألا تكون النصوص الأولى متناهية فى السهولة ، بل يجب أن تبدو اللغة الأدبية أولا وكأنها جـديدة وتتطلب من الدارس بذل الجهد لفهمها ، لكى يدرك منذ البداية ما تتميز به عن غيرها •

٢ — على المدرس وهـو يختار النصوص المناسبة ، أن يضع فى الحسبان حصيلة الطلاب ومعلوماتهم اللغوية السابقة ، ليس للعمل والتحرك فى حـدود هـذا المستوى ، بقـدر ما يكون ذلك لتحقيق هامش بسيط ، أو بمعنى أوضح للارتفاع قليلا عن مستواهم بما يسمح بادخال بعض التعبيرات الأدبيـة الأوليـة •

٣ — قـد يبدو فيما قـدمنا من توجيهات بعض المتناقضات ، فنحن من ناحية ننصح بعرض نصوص تتضمن بعض الصعوبات مما يتنافى مع مبدأ التدرج المعروف • ومن ناحية أخرى ، نرى تقـديم العناصر الأدبية الواضحة فى البداية (مع الاقتصار على النصوص المعاصرة) ثم العودة بعـد ذلك الى ذوق دقائق الأسلوب الأدبى الحقيقى ، أى هى لا تبدأ بعرض النصوص الجميلة فعلا •

والحقيقة أن مثل هـذه الاستراتيجية لابد منها لتحقيق الذوق الأدبى ، كما يجب أن نشير الى أن القلة القليلة من الطلاب هم الذين يتمكنون من تحقيق هـذا الذوق الفنى بشكل مباشر وتلقائى ، حتى بدون تدريسنا ، أما بالنسبة للآخرين ، فلابد من مساعدتهم عن طريق هـذه الاستراتيجية •

الفصل الثامن

البدايات الأولى لدراسة الشعر لغير الناطقين باللغة

القصيدة المكتوبة بلغة أجنبية لا يعرفها القارىء لا تمثل بالنسبة له الحروف المكتوبة والأصوات المسموعة التى تتكون منها وحسب ، وانما تمثل أيضا شيئا آخر يبدو أن القصيدة تعبر عنه .

فعلى صفحة الورقة البيضاء ، لا يرى الدارس سوى سلاسل الحروف السوداء التى تخضع لنظام معين خاص بكل نص ، وفى بعض الأحيان يلحظ الدارس أيضا جمال الحروف التى يجهلها . والأذن قد لا تلتقط الا ايقاع المقاطع أو وقع النبرات وسحر التنغيم وغرابة الأصوات وألحانها . والذى لا شك فيه أن الدارس يدرك أنه أمام استعمال غير مطروق للغة الأجنبية يتبع ذلك شعور وقتى بنوع من الخلل أو عدم التوازن عند الدارس . ولا تلبث الحواس التى تنبهت عن طريق السمع أو البصر أن ترتج وتهتز ، ثم تجمع شتاتها وتتأهب للترقب ، فى انتظار غامض ، « يعين الفكر فى تراجعه قليلا الى الوراء ، وراء الادراك الذى يرقبه ويرصده ، تأهبا للانطلاق بحثا عن التأثر أو الانفعال بالحياة » وذلك على حد تعبير أنتونان أرتو(١) .

---

(١) أنتونان أرتو فى : (ميزان الأعصاب) ، ضمن مؤلفاته الكاملة ، غاليمار ، باريس ، ١٩٥٦ .

ومما لا شك فيه أن ترجمة القصيدة الى لغة وسيط يعرفها الدارس لا تساعد على الوصول الى هـذه الدرجة من الانفعال التى تسبق ادراك المعنى ، درجة القبلية بفتح القاف (فى مقابل درجة البعـدية بفتح الباء) • فترجمة القصيدة تجعـل منها شيئا مبتذلا ، عاديا ، لا يمكن أن يجيب أو يتجاوب مع حالة الترقب والدعوة التى أوجـدها عند الدارس سماع القصيدة أو مشاهدتها • فكمـا يقول الشاعر العظيم (بول فاليرى) : « بينما يكون العائد من النص المنشور كأنه خارج أو منفصل عنه ، ويتولد من معاطاة النص أو استهلاكه ، فان عائد القصيدة الشعرية لا يفارق القصيدة ولا يستطيع أن ينفصل عنها »[1] •

ان بين الوجه المحسوس أو الملموس للقصيدة (المحسوسات) — المتمثل فى الحروف والأصوات — وبين الوجه المدرك والمفهوم (المدركات) — الذى يمكن أن يصاغ فى نص آخر أو بلغة أخرى — هناك ما يمكن أن نطلق عليه (انترمتزو) أو ما بين بين • وهـو ما لا يدرك مباشرة ، وما لا يفهم الا بطريقة ناقصـة بواسطة الترجمة ، بينما هـو فى الواقع يمثل الجوهر ، الجوهر الذى يجعـل من هـذه الكلمات الأجنبية قصيدة شعرية • فالقصيدة لا تتألف من موسيقى الصوائت والصوامت أو الرسم الكتابى المجرد ، ولا من فكرة عامة مطروقـة عالميا مهما بلغت من هـذه العالمية • ان القصيدة ، أولا وقبـل كل شىء ، **كيان مؤلف من كلمات ، العلائق بينها تخضع لقوانين اللغة التى صيغت بها ومن صور هـذه اللغة وأخيلتها** ، صحيح أن القصيدة ، فى حـد ذاتها ، تشـكل كلا كل عنصر فيه يتحـدد أثره بناء على علاقته بغيره من العناصر ، كأنها عالم مستقل يفرض علينا قانونه أو شريعته •

غير أن العلائق الدلالية Semantiques التنظيميـة والنحـوية Syntaxiques والصوتية Phonetiques التى تشكل القصيدة ، ترجـع

---

(1) من مقال بعنوان الأدب من كتاب Tel Quel ، الجزء الأول ، غاليمار ، باريس ، ١٩٤١ ، ص ١٤٥ .

الى عام آخر أرحب وأفسح ، عالم يتمثل من ناحية فى نظام اللغة التى صيغت بها هـذه القصيدة ، ومن ناحية أخرى ، وفى ذات الوقت ، فى مجموع الألفاظ والكتابات والأحـداث المعروفـة للشاعر والتى نبتت فى وسطها القصيدة • والمدخل الى القصيدة الأجنبية أو تناولها ، وبصفة خاصة هـذا (البين بين) الذى يكونها ، يفترض معرفة بهـذه اللغة الأجنبية التى صيغت بها القصيدة وممارسة لها • ان هـذا (البين بين) لا يمكن الوصول اليه الا من خلال اللغة الأجنبية التى شكلته ، وبواسطة هـذه اللغة ، وطالمـا أن هـذا (البين بين) لم يدرك ، ولم يحظ به من جانب الدارس ، فان هـذا الدارس لا يفتأ يشعر بنوع من الانحراف المزاجى أو عـدم الارتياح ، والاحساس بالحاجة الى اشباع رغبـة معينة •

وفى الفصل ، واعتمادا على حصيلة الدارسين فى اللغة الأجنبية ، فمن الممكن الاعتماد على المكونات الحسية للقصيدة (الحروف والأصوات) والمكونات الادراكية (المعانى) لاثارة هـذه الحاجة التى تتطلب الاشباع عند الدارس ، ودعوته الى محاولة **اشباعها** • ولمـا كان هـذا الاشباع الداخلى فى القصيدة **لا يمكن الوصول اليه الا باللغة الأجنبية** ، فان محاولة البحث عن هـذا الاشباع سيضطر الدارسين الى القيام بعمل ابداعى خلاق ، على المستوى اللغوى والثقـافى ، **لا يمكن أن ينفصل أو يبتعد عن قوانين هـذه اللغـة وقواعـدها** • وسيتوجب عليهم « تشغيل أو توظيف » معلوماتهم • كما نحرث الأرض لتصبح صالحة للزراعة ، أو كما نضرب العجينة لكى تختبر • سيتوجب عليهم على حـد تعبير الشاعر العظيم (بول ايلووار) : « الاستسلام للمتعة المحرمة ، متعة التخيل والسرف »[1] سيتعين عليهم مزج الأصوات والمعانى ، وخلط الألفاظ والتراكيب فى صبر وأناة ، وفى حـدود كل ما تسمح به حصيلتهم من اللغـة الأجنبية ، سيتعين عليهم أن يبثوا الحياة والحركة فى رموز اللغـة

---

(١) بول ايلووار ، مسالك الشعر وسبله ، **غاليمار** ، باريس ، ١٩٥٤ م ، ص ٧٠ •

الأجنبية للوصول الى التأمل الداخلى للعلائق والخواطر والذكريات التى تشكل القصيدة فى صورتها النهائية الثابتة • ان الترقب الذى تثيره القصيدة ، أو الحاجة الى الاشباع ، لا يمكن أن يجد ضالته فى شكل معين الا اذا مهد له نشاط لغوى يشوبه شىء من الفوضى وعدم التنظيم ، الا اذا سبقته قراءة تخيلية تعيد تشكيل العلائق الدقيقة الغامضة التى تتألف منها القصيدة •

وفى هذا المعنى يقول الشاعر العظيم ماكس يعقوب : « العمل الفنى قوة تجذب ، تمتص القوى التى يتمتع بها من يقترب منه أو يتناوله • هناك ما يشبه الزواج ، والهاوى هو الذى يقوم بدور الزوجة (•••) وكلما كبر نشاط الشخص (أو المتلقى) كلما زاد الانفعال الذى يثيره الموضوع »[1] • ان أهم ما يلاحظ فى تناول العمل الفنى ، فى مجال تعليم اللغات ، هو أن هذا النشاط ينبغى أن يمارس ، كما تملى ذلك طبيعة القصيدة **بواسطة اللغة الأجنبية وحدها** • كما أن هذا النشاط يتضمن متعة ما أو انفعالا ما لمن يمارسه •

قصائد قصيرة ومعاصرة :

وحتى نسهل على الدارس مهمته ، ينبغى أن نختار له قصائد قصيرة (لا تتجاوز الأربعين كلمة) وأن تكون هذه القصائد لشعراء معاصرين •

ذلك أن **القصيدة الطويلة لا تكون كلها شاعرية** • فالانفعال الشعرى لا يستطيع أن يغطى مثل هذه القصيدة ، فيضطر الشاعر من آن لآخر الى الراحة ، ثم استئناف الوحى والانفعال • كما لا تخلو مثل هذه القصائد الطويلة من الحشو ومن الآثار البلاغية ، أو الفلسفية أو من الوصف الممل •

---

(1) قرطاس الفرد ، مقدمة عام ١٩١٦ ، غاليمار ، باريس ، ١٩٤٥ م ، ص ١٥ — ١٦ •

أما القصيدة القصيرة فهى عادة ما تكون أكثر كمالا وعناية • فقـد تكفى بضع كلمات أحسن اختيارها وتوزيعها لصوغ قصيدة جميلة ، ويحـدثنا الكاتب الأرجنتينى الشهير (بورج) عن قصائد فى بلاد (طـون) (Thôn) التى يعشقها ، تتألف من كلمة واحـدة طويلة(١) • كذلك ينبغى أن تقـدم القصيدة بكاملها • وهـذا يعنى الابتعاد عن تقـديم جـزء أو أجـزاء من القصيدة • لأن من الأفضل أن نتناول موضوعا شعريا تاما كاملا •

ويذهب الكاتب الأمريكى الشهير (ادغار الان بو) الى أن القصيدة الطويلة لا وجود لها أصلا ، ويؤكد أن تعبير (القصيدة الطويلة) تناقض بين اللفظين • ذلك لأننا لكى نشعر بالقصيدة ونتذوقها ، لابد لنا من **أن نمتلكها من أولهـــا الى آخـــرها** أن نلم بها بكاملها فى نظرة واحـدة داخلية بحيث نستطيع أن ندرك العلائق والنسب التى تجعل من كل أجزائها كلا لا يتجزأ • كذلك فان **حفظ القصيدة عن ظهر قلب ، هـو شرط للقراءة الشـعرية** فنسيان كلمـة ، أو ضياع مقطع ، أو تغيير تركيب يعرض القصيدة ، أو هـذا **البناء الهش من الرمـوز** الى تغيير مسارها والانفتاح على عالم آخر غير عالمها • والذاكرة وحـدها هى التى تستطيع درء هـذا الخطر ، وتحفظ للقصيدة مسارها ، وتجعل من هـذه المجموعة من الكلمات • كلا مغلقا ، كل عنصر فيه يتجاوب مـع بقية العناصر •

صحيح أن من الممكن أن نحفظ عن ظهر قلب قصيدة طويلة ، فبعض الأشخاص يحفظون مئات الأبيات ، ولكن هـذا يتطلب وقتا ومجهودا لا داعى لتكليف الدارس بهما ، خاصة أثناء التدريبات الأولى • هـذا بالاضافة الى أن القصيدة لا تقوى على الاحتفاظ بجمالها طويلا ، كما أن انفعال الدارس أو تفاعله مع القصيدة لا يدوم فترة طويلة • لذلك ينبغى أن **نستغل هـذه**

(١) بورج ، قصص خيالية Fictions ، غاليمار ، باريس ، ١٩٥١ م •

الحالة الانفعالية ولا نعطى الفرصة للفتور أو الاحباط لينال من حماســـة الـــدارس ٠

اذن نختار قصائد قصيرة ٠ كذلك ينبغى ألا تكون من النـــوع الذى يستعصى كثيرا ويتجاوز صبر الدارس وحصيلته اللغوية ٠ لذلك كانت القصائد المعاصرة أفضل فى هـــذا المقام من القصائد القـــديمة ٠

صحيح أن « المعنى » فى القصائد المعاصرة يكون أقـــل وضوحا منه فى القصائد الرومانسية أو الكلاسيكية ٠ غير أن هـــذا الجانب المتعلق بالفهم والمعنى (المدركات) ، لا يمثل ، كما سبق أن أوضحنا ، الا جانبا ثانويا أو هامشيا فى القصيدة ، كما أن القصيدة التى يسهل على الطالب ادراك معنـــاها تجعله يقوم بترجمتها الى لغته الأم ولو ذهنيا ، ويعتبر أن القصيدة بذلك لم تعـــد ذات أهمية ما دام قـــد فهمها ٠ ودخلت فى اطار حصيلته التى يعرفهـــا حـــق المعرفة ٠ وبذلك لا يكون هناك شـــعور بالانحراف المزاجى أو عـــدم الارتياح ، ولا يكون هناك سعى الى اشباع حاجة معينة ، ومن ناحية أخرى فان هـــذا المعنى يصطدم بالاستعمالات المجازية المعقدة وبالتراكيب والمفردات العتيقة ٠ فكثير من المفردات تغيرت دلالاتها مع مرور الزمن ، الا أن هـــذا التحول لا يدركه الا من يملك ناصية اللغة المعاصرة ٠ أما الدارس الأجنبى فهو لا يشعر به ، وقـــد يحاول فى يوم من الأيام أن يعبر باستعمال المفردات القديمة أو التراكيب العتيقة ، مما يعرضه للسخرية أو الاستهجان ٠

أما الشعر المعاصر ، فاذا كان من الأصعب ادراك معانيه ، ــ وبالتالى لا يكون من السهل ترجمتـــه ــ فانه يستعمل لغـــة الحـــديث الشائعة ٠ لذلك ، فان الدارس لن يجـــد فيه لغة أخرى ، وانما اللغة التى يدرسها ، فى اســـتعمالات مألوفة وغريبة فى ذات الوقت ٠

ومن ناحية أخرى ، فان القصيدة المعاصرة غالبا ما يكون فى تركيبها توازم داخلى بين المعانى والأصوات ، ولا تعتمد على بناء خارجى من العروض أو الوزن

والقافية لا سبيل الى فهمه الا بدراسة قواعـده وتاريخه • ان الشعر المعاصر لا يهتم فى الغالب بشغل الدارسين بالقضايا المتعلقة بعـدد المقاطع ، والتقسيم ، والبحور ، والصوامت والصوائت والوقف والحركة وضرورات الشعر ، وهلم جرا • ان بنية القصيدة الحـديثة هى بنية داخلية فى القصيدة ذاتها وليست مفروضة عليها عن طريق اختيار البيت والقافية ، وبذلك فان دراستها لا تستوجب المعرفة بتاريخ الأدب أو دراسة لغوية سابقة • فالدارس ، اعتمادا على حصيلته ، يستطيع أن يتقـدم وحـده على أرض القصيدة (المترنحة) ولنستمع الى شاعر فرنسا العظيم الراحل (بول كلوديل) وهـو يحـدثنا عن هذا المعنى ، حيث يقول نظما ، ولكن على طريقة الشعر الحـديث :

* الكلمات التى استعملها ،
* هى الكلمات العادية ، ولكنها ليست هى !
* لن تجـد فى شعرى قافية ولا أى رقية •
* انها عباراتك أنت • فما من عبارة من عباراتك •
* لا أجيد اعادة صوغها »[1] •

المدخـل التربوى للقصيدة

هـذا المدخل ينبغى أن ينطلق من العناصر الحسية والدلالية فى القصيدة ، للوصول سريعا الى ما أطلقنا عيه (البين بين) الذى لا قيمة لقصيدة دونه ، هـذه المرحلة تستغرق بصفة عامة ، نصف الوقت المخصص للقصيدة •

والقصيدة المثلى لهـذا النـوع من الدراسـة هى القصيدة التى يعرف الدارسون مفرداتها وتراكيبها مسبقا • غير أنه من العسير العثور على قصيدة

(١) بول كلوديل ، الأغنيات الخمس الكبرى .

تخلو من صعوبة لغوية بالنسبة لدارسى اللغة الأجنبية • هناك كلمة أو كلمتان ينبغى التحقق من فهمهما قبل تناول القصيدة نفسها •

وللتأكد من ذلك ، يطلب المدرس من الدارسين استعمال هـذه الكلمة فى جملة • واذا تعـذر عليهم ذلك ، طلب منهم الاستعانة بأحـد المعجمـات آحادية اللغة ، أو لعل المدرس يحل المشكلة بادخال الكلمة الجـديدة فى حوار قصـير يبرز معناها •

والخطورة فى هـذه المرحلة تكمن فى أن يحاول المدرس توجيـه تفسير الدارسين وجهة معينة وأن يفرض تفسيره الشخصى • وبذلك يقضى على حالة التشكك ، أو بمعنى آخر **يلغى هامش التردد والريب المفتوح حـول معنى القصيدة والذى دونه لا نعرف التأرجح الدلالى الخاص بكل احساس شعرى •** والدواء الوحيد فى هـذه الحالة هـو أن يدفع المدرس الدارسين ، بمجـرد تقـديم الكلمة فى سياق أو سياقين ، الى تخيل سياقات أخرى ، حتى ولـو كانت تتضمن شيئا من الغرابة ، حتى يدرك الدارسون ثراء الكلمة على المستوى الدلالى • ومن الأفضل ألا يرفض المدرس الا الأمثلة التى تتضمن أخطاء نحويه صـارخة •

والسؤال الذى يمكن أن يتبادر الى الذهن هـو :

لمـاذا لا يبدأ المدرس بتقـديم العنصر الحسى للقصيدة أى جانبها الصوتى والرسمى ، ويترك للدارسين حرز معانى الرموز التى تمثل صعوبات معينة ، وفى حالة الفشل ، يقوم المدرس بشرح هـذه الرموز ؟

الحقيقة أن هناك اعتبارين يحولان دون ذلك • أولهما أن الدارسـين يرفضون التعريفات التى لا يجـدونها موافقة لسياق القصيدة ، واذا قبلوا أحـد هـذه التعريفات ، بدا لهم أن القصـيدة قـد استنفدت معناها ، لأن

فضولهم سيقتصر على معرفة أصل هـذه الكلمة الجـديدة أو تلك والوصول الى « معنى » القصيدة ، فى حين أن الشعر المعاصر ، كما قـدمنا ، يحمل قيمته فى ذاته ، وليس بمقابلته بالواقع الخارجى • وثانى الاعتبارين ، ان اهتمام الدارسين سينتقل من القصيدة الى المدرس • كما أن حالة الانحراف المزاجى ومحاولة اشباع الحاجة **ستتم خارج النص الشعرى ، وخارج حدود الحصيلة اللغـوية** للدارسين •

أما اذا أردنا أن تظـل القصيدة فى بؤرة العمل فى الفصل ، فمن الأفضل أن نبدأ بتقـديم العنصر الخاص بالفهم (المدركات) ثم نثنى بالعنصر الحسى (المحسوســات) •

يبدأ المدرس بالقاء القصيدة • ثم يكتبها أو يعرضها مكتوبة على السبورة ، مع احترام كل ما يتعلق بالاملاء والصورة الرسمية للقصيدة • بعـد ذلك ، يقوم الدارسون بترديد الأبيات كل فى دوره ، حتى يحفظوها تقريبا • واذا كانت القصيدة طويلة نسبيا ، فيمكن حفظها فى المختبر على شكل تدريب : حيث يستمع الدارسون الى القصيدة كاملة أول مرة ، ثم يستمعون الى الجملة الأولى ، يلى ذلك الفراغ للتكرار ، ثم يستمعون الى الجملتين الثانية والثالثة ، يلى ذلك الفراغ لتكرار هاتين الجملتين ، وهلم جرا •

بعـد ذلك ، يبدأ فحص القصيدة الذى يبدأ بالاشارة الى بعض التداعيات والعلاقات والاعتبارات التى لا تكون لغوية فى بادىء الأمر ، والتى لا تلبث أن تأخـذ فى الاعتبار لغة القصيدة ، وبالتالى توظيف حصيلة الدارسين من اللغة الجـديدة • غير أن الهـدف من هـذه المرحلة ليس دفع الدارسين الى اعادة توظيف معلوماتهم السابقة ، ولكن الهـدف فى الحقيقة هـو دعوة الدارسين الى تنشيط فكرهم بتأمل الأصوات والمعانى على مستوى الصنعة ، حتى لا تؤدى تلقائية الأفكار المنطقية الى **قتل القصيدة على المستوى الشـعرى بتفسير**

سريع لهـا • وهنا على المدرس أن يتحلى بالصبر ، ويساعد الدارسين على التأمل ، ولكنه تأمل ايجابى ، يحث كل دارس على أن **يعبر عما يشعر به شخصياً** حيال ما تعرضه القصيدة على مختلف المستويات •

ويقتصر دور المدرس هنا على اثارة عملية الفحص ودفعها قدما ، وتشجيع كل ما يصـــدر عن الدارسين من محاولات ، مع مطالبتهم دائما بزيادة الايضاح • ويمكنه أن يوحى للدارسين ببعض التراكيب الفنية أو غيرها فى القصــيدة : **أنظروا الى القصيدة ، كيــف صيغت ، أنظروا الى الحروف ، والأصــوات ، والكلمات التى تتشابه والتى تتعارض** وذلك دون الدخول فى تحليلات علمية دقيقة • فالتدريب ليس درسا فى الأدب •

ولن يلبث اهتمام الدارسين أن ينصب على المقارنات الصوتية ، وبعـد ذلك على المقارنات الدلالية المرتبطة الى حـد ما بمواقع الكلمات (كالتى تقــع فى نهاية الأبيات والتى تقع فى أوائل الأبيات وأواخرها) ويحاول الدارســون البحث عن الأسباب التى وراء هــذا التقابل أو ذاك •

وسيجد المدرس أن عملية الفحص هذه عملية ثرية الى حد بعيد ، بشرط **أن يتقبل من الدارسين كل ما يمكن قبوله ، وألا يعيق تقدمهم بالتقويم الا عند الضرورة القصوى** (الأخطاء الصارخة) •

بهـذا الأسلوب ، سيجد المدرس أن المدخل للقصيدة سيسير ، بطريقة عكسية ، فى الطريق التى سلكها الشاعر لصوغ هــذه القصيدة ، والتى بدأت برحلة الشاعر الطويلة مع الوحى أو ربة الشعر ، وانتهت بجلسة طويلة قضاها فى صوغ أبيات القصيدة •

بين التفسير والتعبير :

تمثل هـذه المرحلة أهم مراحل التمرين : فكل ما سبق من تقديم للقصيدة و « حفظ » ، ومدحظة وتحليل ، يمهـد لهـذه المرحلة •

وليس المقصود هنا بالتفسير أن يقول المدرس للدارسين ، بطريقة مختلفة أو بأسلوب آخر ، ما يريد أن يقوله الشاعر فى القصيدة وانمـا المهم هنا أن يحاول كل دارس أن يعبر **عما تقوله القصيدة له شخصيا** • وكيف تتحـدث اليه ، وما الذى أثارته أو أيقظته عنده باعتبارها موضوعا شعريا وليس باعتبارها قصيدة لهـذا الشاعر أو ذلك • فالدارسون يجهلون كل شىء عن الشاعر ، ومع ذلك فان قصيدته ، من خلال شبكاتها المختلفة من دلالة ونحو وأصوات ، يمكن أن تهزهم هزا عنيفا وأن تحـدث أثرا شخصيا لدى كل دارس فى الصـف • **فكل دارس يتلقى بطريقته الخاصة ما تفرضه أو تعرضه القصيدة بلغتهـا الأجنبيـة** •

واذا كانت القصيدة تثير ردود أفعـال تختلف من دارس لآخر ، فان التعبيرات المختلفة التى تثيرها لا تكون بقـدر الاختلافات فى ردود الأفعال • لأن الدارس يعبر بطريقة شخصية ، ولكن حول قصيدة معينة ومن خلال تفسيره لهـذه القصيدة • كما أن هـذا التفسير مرتبط بالعلائق اللغوية وغير اللغوية التى تثيرها القصيدة • وبالنظر الى قصر القصيدة فان هـذه العلائق لا تكون كثيرة ، وبالتالى فان عـدد التفسيرات المحتملة لن يكون كبيرا ، وخصوصا أن وسائل التعبير عند الدارسين محـدودة • **ومن ثم ينشأ هناك صراع ما بين الأحاسيس الشخصية العميقة والقيود التى تفرضها القصيدة بحصيلة الدارسين** من اللغة الأجنبية • الأمر الذى يفتح المجال للمناقشات بين الدارسـين من ناحية ، وبينهم وبين المدرس من ناحية أخرى : استفسارات ، واقتراحات ، يختار خلالها كل دارس « **القراءة** » التى توافق شعوره الداخلى ، ويشعر بالرضى حينما يجـد أن دارسا آخر توصل الى تفسير يجلو ما يشعر هـو به

وما يعتمل فى نفسه • وبذلك تصبح القصيدة مجالا للتحاور مع الغير ومع النفس •

وهكذا يمكن أن تنحصر التفسيرات المختلفة حول القصيدة فى ثلاثة أو أربعة تفسيرات يقوم الدارسون بمساعدة المدرس بصياغتها • وقد نجد من بين هذه التفاسير ما يندهش له الشاعر نفسه • ولكن لا بأس من ذلك • فالشعراء يعرفون أن عليهم أن يتركوا كلماتهم وشأنها فهى حرة • **وهى قادرة وحدها على مخاطبة من يتلقونها • والشاعر يكتب على الماء ، وكل منا له الحق فى أن يعكس وجهه ويتأمل صورته فى الماء •**

أحيانا تكون الصورة مهتزة ، والتفسير غير واضح • وهنا يتجلى دور المدرس فى تثبيت الصورة وتوضيح التفسير • ان دور المدرس هنا يكون بالغ الدقة • **ولحظات الصمت تطول** ، ذلك لأن البحث الذى يقوم به الدارسون لابد له من التأمل الداخلى واستشفاف الأحاسيس والمشاعر ، وكلها أمور تستدعى السكون • كما أن على المدرس أيضا أن يوجه بعض الأسئلة ، ويوضح بعض ما غمض ، ويقوم بعض الأخطاء النحوية أو الدلالية ، ولكن أى تدخل يتناول القصيدة نفسها يمكن أن يعيق محاولات التفسير التى يقوم بها الدارسون• **والطامة الكبرى تكون اذا قدم المدرس تفسيره الشخصى** ، لأنه لن يتفق مع ما يبحث عنه الدارس ويحاول التعبير عنه ، أو لأن تفسير المدرس يكون فى العادة أنضج وأكثر من أن يتفق وما يشعر به الدارسون فى الواقع •

وهكذا فان القصيدة فى هذا التدريب لا تقدم موضوعات جديدة للتعبير ربما لم يرد معظمها فى دروس اللغة والحضارة وحسب ، ولكنها أيضا تيسر هذا التعبير من خلال هذه العملية الطويلة من الفهم ومن الانتاج ، **وهى عملية لغوية بمعنى الكلمة تتم باللغة الأجنبية** ، ويحتمها المدخل للقصيدة •

والمهم هنـــا أن **عادات اللغة الأم لا تقـــدم الا معاونة ضئيلة فى عملية الفحص والتحليل والتفسير** التى يقوم بها الدارس ، مما يشجعه على محاولة التعـــبير **باللغة الأجنبية مباشرة ودون وساطة من لغة أخرى** •

ومن ثم كان لابد أن تمس القصيدة شغاف قلب الدارس ، أو على الأقل تؤثر فيه وتحرك مشاعره ، كما لابد أن يشعر الدارس أنه فى مواجهة نقص معين ، أو ثغرة معينة ، ودعوة الى البحث والتفسير • والحقيقة التى لا ينبغى أن تخفى على المدرس أن القصيدة ليس من الضرورى أن تحظى باعجاب كل من يقرؤها : فبعض القراء يجـــدون أنفسهم فيها ويبعثون فيها الحيـــاة عن طريق الفحص والتحليل ، والبعض الآخر لا يجـــدون فيها شيئا • كما أن بعض الدارسين قـــد يتأثرون بقصيدة معينة ولا تؤثر فيهم قصيدة أخرى قـــد تثير اعجاب غيرهم • **ولذلك كان التنويع فى القصائد وفى الشعراء شرط جوهرى لنجاح هـــذا التدريب** : فليس من المعقول ألا يتأثر بعض الدارسين ، يوما ما ، بقصيدة فى المديح أو أخرى فى الغزل أو ثالثة فى الرثاء • وتقديم قصيدة واحـــدة فى التدريب الواحـــد ثم اعادة هـــذا التدريب خير من تقـــديم عـــدة قصائد فى التدريب الواحـــد • ذلك أن مثل هـــذا التدريب يتطلب من الدارس انتباها شديدا وابداعا • ولا تقاس قيمة التدريب أو نجاحه بحجم التعليقات أو التدخلات من جانب الدارسين ، **وانما يقاس هـــذا النجاح بسلامة التعبير المرتبط بسبر الأغوار الصوتية والدلالية للقصيدة** • وغنى عن البيان ، أن هذا السبر يتطلب وقتا وتركيزا وتأملا وتمعنا : ومن ثم **كان لابد من لحظات من الصمت تتخلل المناقشات** التى تدور بين الدارسين ، وبينهم وبين المدرس ، وبينهم وبين النص ، ولا مانع أن تكون هـــذه اللحظات من الصمت رحبة رحابة الفراغ الأبيض ، فراغ الصفحة التى كتبت فيها القصيدة •

وحرى بالذكر أن هـــذه الطريقة التربوية فى تناول القصيدة تحفظ عليهـــا تمامها واكتمالها : فكل شىء يصـــدر عنها وكل شىء يؤدى اليها • كما أن عملية

الفحص والتعابير التفسيرية ليست فى الحقيقة سوى أنشطة لغوية الهــدف منها ادراك ما لا يفهم من أول وهلة ، ومع ذلك لا يمكن أن ننساه بعــد ذلك • ان هــذه الأنشطة هى التى تجعل الدارسين يدركون أن طبيعة القصيدة فى حــد ذاتها لا يمكن توصيلها أو الوصــول اليهــا بأية وسيلة أخرى ســــوى القصيدة نفسها •

أن القصيدة بكليتها وتمــامها هى الاجابة الوحيدة على الطلب الـــذى أثارته عند الدارس ، أو بمعنى آخر ، هى الشىء الوحيد الذى يمكن أن يسد الثغرة التى أوجــدتها ، وبتعبير ثالث ، ان القصيدة كاملة هى وحــدها التى تشبع الحاجة التى أوجــدتها عند القارىء أو الدارس[1] •

---

(١) هيس « الشعر والتعبير » اللغة الفرنسية فى العالم ، هاشيت ، باريس ، ١٠٣ ، ١٩٧٤ م •

الباب السادس

البرمجة وتعليم اللغات الحية

قبل تفصيل القول فى التعليم المبرمج نجـد من الأوفق أن نمهـد لذلك بلمحة سريعة عن الأسباب التى أدت الى ظهور هـذا النوع من التعليم •

فقد شهد الربع الأخير من القرن العشرين تطورات كبرى فى طرق تعليم اللغات الحية • ولا شك أن مثل هـذه التطورات لم تنشأ من فراغ — بل جاءت نتيجة طبيعية للتغيرات الجـذرية التى هى سمة العصر الحـديث والتى شملت مختلف مجالات الحياة •

وتحقيقا للسهولة والوضوح نقسم الأسباب التى أدت الى تطور تعليم اللغات الى مجموعتين : أسباب حضارية وأخرى علمية • ومن الأولى تأتى المتطلبات الحضارية فى المقـدمة • فقـد كانت النظرة القـديمة الى اللغات تعتبر تعلم اللغات الأجنبية تكملة للثقافة الانسانية أو الانسانيات • ولم تكن تفرق بين اللغات الحية والميتة • كما كان الاهتمام باللغات الأجنبية ينحصر فى دائرة الأدب والترجمة التحريرية • فكان الطلاب يدرسون اللغة الأجنبية لكى يتمكنوا من قراءة أدب هـذه اللغة ويترجموا بعض نصوص كبار كتابها • ومن ثم فقـد كانت الطريقة السائدة فى تعليم اللغات هى طريقة الترجمة والقواعد • أما فى العصر الحـديث فقـد تغيرت هـذه النظرية القـديمة تبعا لتطـور الضرورات الثقافية والحضارية ، وأصبح للاتصال اللغوى نصيب أكبر من تعلم اللغات الأجنبية ، وصـــار من سمات المثقف فى العصر الحـديث أن « يتحـدث » بأكثر من لغة أجنبية وأن الأمى هو الذى لا يملك الا لغة الأم •

وهناك سبب حضارى آخر لا يقل ضرورة عن السابق ، وهو ما يمكن أن نسميه بضروريات التعايش الدولى أو الوفاق العالمى بين الأمم • فقد أصبحت مجتمعات القرن العشرين على الرغم مما يمزقها من صراعات ، تسعى ، مخلصة أو غير مخلصة ، الى اقامة نوع من التفاهم فيما بينها • ومثل هذا التفاهم لا يمكن أن يقوم الا بالاهتمام بالجانب الشفوى من اللغات الأمر الذى لا طاقة للطرق القديمة بتحقيقه •

أما السبب الحضارى الأخير ، فهو يتمثل فيما نطلق عليه اصطلاحا الانفجار الطلابى ، الذى أصبح من سمات المجتمعات المعاصرة على اختلاف أنواعها • لقد أصبحت قاعات الدراسة فى المؤسسات التعليمية المختلفة من جامعات ومعاهد ومدارس تكتظ بالأعداد الهائلة من الطلاب الذين يتعلمون اللغات الأجنبية • ولما كانت طرق التعليم القديمة غير مهيأة لمواجهة مثل هذه الأمواج من الطلاب ، فقد بات من الضرورى البحث عن طرق بديلة •

واذا انتقلنا بعد ذلك الى الأسباب العلمية ، نجد فى مقدمتها ظهور علمى اللغة الحديث والتطبيقى ، وما أدى اليه ذلك من تطوير المفاهيم القديمة حول طبيعة اللغة وبالتالى حول طرق تعليمها • وأصبح من المعلوم الآن أن اللغة ليست مجموعة من المفردات ، وانما هى نظم معينة وتراكيب تختلف من لغة الى أخرى • وتعليم اللغة يجب أن يعتنى بتدريس هذه التراكيب فى سياقات حية ومواقف طبيعية • كما أن اللغة هى فى المقام الأول وسيلة للاتصال الشفوى • ومن ثم تأكد الاعتقاد بأن المدخل الى تعليم اللغات الأجنبية هو الجانب الشفوى •

ثم جاء علم النفس الحديث ليكمل المعلومات التى قدمها علم اللغة حول طبيعة اللغة والاتصال اللغوى من ناحية ، وليفيد المدرسين من نتائج أبحاث علم النفس التطبيقى فى مجال تعليم اللغات من جهة أخرى • كل ذلك

أدى الى ظهور علم اللغة النفسى وما ركز عليه من أهمية الحافز من تعليم اللغة ، وضرورة أن يتم هـذا التعليم من خلال مواقف حياتية •

ولا يسعنا أن نترك الحـديث عن تطور تعليم اللغات دون أن نشـيد بالتقـدم التقنى (التكنولوجى) الذى ساد مختلف مظاهر الحياة العصرية • والذى يهمنا فى هـذا الصـدد هو ما أصبحت تمتلىء به الأسواق من وسائل وأجهزة فنية كالأفلام والأشرطة والاسطوانات ومختبرات اللغة وأجهزة العرض المختلفة وغير ذلك من الوسائل المعينة ، وبالذات السمعية والبصرية منها ، التى أصبحت تحت تصرف مدرسى اللغات ، تساعدهم ، بل وتحثهم على تطوير طرقهم فى تعليم اللغات الحية •

وأخيرا ، ينبغى ألا ننسى التطور التربوى الذى أفاد من الأبحاث النظرية والاكتشافات السابقة فى مواجهة الضرورات أو المتطلبات الحضارية والاجتماعية من ناحية ، كما ساعد من ناحية أخرى على توظيف الوسائل الفنية الجـديدة توظيفا علميا مباشرا فى خـدمة تعليم اللغات الحية وتطور هـذا التعليم •

ولقـد أدت الانجازات المختلفة السابقة الى تغييرات جـذرية فى طرق تعليم اللغات • من ذلك ظهور الطرق السمعية والبصرية بأنواعها والتعليم بالذات • والتعليم المبرمج •

وقـد ظهر التعليم المبرمج ، أو التعليم البرامجى ، كأحـد الحلول لتلك المشكلات التى تعرضنا لها ، وبالذات مشكلة الانفجار الطلابى أو تزايد عدد الطلاب الذى يقابله نقص فى أعـداد المدرسين ، كما أنه يراعى الفروق الفردية بين الدارسين • ومن ناحية أخرى يستفيد من التقدم التكنولوجى الحـديث فى تصميم الأجهزة والوسائل الفنية المعينة •

نشأة التعليم المبرمج :

كان العالم السيكولوجى الأمريكى (سيدنى بريسى) Sidney Pressey قد صمم فى الفترة ما بين ١٩٢٠/١٩٢٥ م آلة صغيرة للتعليم الفردى أو التصحيح الذاتى تضم اجابات متعددة تختار منها الاجابة المطلوبة • ولم يكن يقصد أو يعلم حينئذ أنه ابتكر أول آلة للتعليم المبرمج • ويبدو أن ذلك الابتكار كان سابقا لأوانه فلم يلتفت اليه ولم يلق الاهتمام الملائم •

وفى ١٩٥٠ ظهر الاهتمام الجاد والفعلى بالتعليم المبرمج على يد العالم النفسى الأمريكى سكينر B. F. Skinner الذى حاول عن طريق هذا النوع من التعليم أن يحل مشكلة ابنته التى كانت تشكو من ضعف فى مادة الرياضيات ، فحاول مساعدتها دون جدوى • ثم حاول الاتصال بمدرستها للتعرف على الطرق المتبعة فى التدريس ، وكانت مفاجأة بالنسبة له • فعكف على ايجاد طريقة أخرى لحل هذه المشكلة •

وبدأ سكينر صاحب النظرية السلوكية فى التعليم ، يطبق نظريته على الحيوانات والطيور ثم على الانسان • وكانت هذه النظرية هى الأساس الذى ساعد سكينر فى وضع طريقته الجديدة فى التعليم المبرمج •

وقبل أن نتعرض للتعليم المبرمج ، نجد من الضرورى أن نوجز نظرية سكينر السلوكية •

فى عام ١٩٣٠ م بدأ سكينر يجرى تجاربه التعليمية على الحيوانات • فصمم صندوقا يعرف بصندوق سكينر جعل فيه رافعة صغيرة وحبس بداخله فأرا فلاحظ أن الفأر يدور فى القفص محاولا الخروج فيرتطم عن طريق المصادفة بالرافعة التى تتحرك فتخرج له طعاما يأكله • فيكرر المحاولات ويضغط بطريقة أقوى على الرافعة لأن الضغط يتبعه خروج الطعام •

وانتقل سكينر بعــد ذلك الى استخدام الطير فى تجاربه • فكان يضـع الحمامة أمام دائرتين الأولى حمراء والثانية خضراء ، مع وضع الطعام تحت الدائرة الحمراء ، فاذا نقرت الحمامة القرص الأحمر خرج الطعام ، أما اذا نقرت القرص الأخضر فلا تجــد شيئا • ومع تكرار التجارب لوحظ أن الحمامة تهمل الدائرة الخضراء وتتجه نحو الدائرة الحمراء لتكرار محاولاتها الناجحة بوجــود الطعــام •

برزت آراء سكينر حول التعليم المبرمج فى المحاضرة التى ألقاها عام ١٩٥٤ فى مؤتمر لعلم النفس • وكان عنوان المحاضرة **علم التعلم وفن التدريس** •
The Science of Learning and The Art of Teaching.
وفيها وصف تجاربه على الحيوانات ، ثم على الانسان ، حول تعــديل السلوك • كما وصف الآلة التى كان يستخدمها والتى كانت تعتمد على نظريته السلوكية • وتتألف من : المثير ، والاستجابة ، والتقويم الفورى • وركز سكينر على أهمية التعزيز (التأكد من صحة الاجابة أو خطئها) فى التعلم وتعــديل الســلوك • وبالنسبة للفصل الدراسى أكد سكينر أن من المستحيل على المدرس أن يعطى كل طالب القــدر اللازم من التعزيز ، لسبب بسيط وهــو أن المدرس فرد واحــد فى حين أن عــدد الطلبة قــد يصل الى أربعين ، وفى بعض الأحيــان يتجاوز هــذا الرقم ، ففى مثل هــذه الظروف لا يتسنى للمدرس أن يعرف ما اذا كانت استجابة كل طالب فى الفصــل استجابة صحيحة أو خاطئة • وعلى ذلك لا يتلقى كل طالب التعزيز الملائم لكى يواصل التعلم •

أما اذ انحصر الموقف التعيمى فى طالب واحد فى مقابل المدرس الواحد وجد المدرس الفرصة لتوجيه الطالب حتى يتمكن من الوصول الى الاستجابة الصحيحة التى تتبعها عملية التعزيز الملائمة • ومن خلالها يتأكد الطالب من صحة اجابته • وبالتالى يتم تثبيت هــذه الاجابة فيحــدث التعلم المطلوب • وفى تلك الأثناء يعرف المدرس نتيجة ما يبذل من مجهود ومدى ملاءمة طريقته للطلاب حتى يتمكن من تعــديلها وتكييف سرعته مع قــدرة الطــلاب على

الاستيعاب • كما يتمكن المدرس فى مثل هـذه الظروف من مراعاة الفروق الفردية الكثيرة بين الطلاب • وهكذا عكف سكينر على تحقيق هـذه الصورة المثلى للتعلم التى قوامها مدرس لكل طالب واحـد ، يحـدث بينه وبين المادة التعليمية تفاعـل مباشر لكى يصل الطالب الى الاسـتجابة الصحيحة ويتلقى التعزيز الفورى الملائم لتثبيت الاستجابة • وبذلك نصل الى التعلم المطـلوب ونتجنب عيوب الطريقة التقليدية فى التعليم •

أحـدثت آراء سكينر ثورة فى مجال علم النفس فظهرت البحوث فى التعليم المبرمج ، وظهرت مئات من البرامج والآلات التعليمية التى تتبع أسلوب سكينر وبعـد ذلك بدأ تطبيقها فى بعض المؤسسات التعليمية • كما تم عقـد عـدة مؤتمرات حول التعليم المبرمج •

أسس التعليم المبرمج :

استطاع (سكينر) بالتعاون مع (جيمس هولاند) من وضع برنامج تعليمى ليعرض فى آلة تعليمية • ثم أجريت عـدة تعـديلات على هـذا البرنامج حتى أصبح فى شكله النهائى طبـع فى كتاب • وكانت أهم الأسس التى يعتمد عليها هـذا البرنامج هى الآتية :

١ — يتم تعليم الشخص أو تعـديل سلوكه حينما يلاحظ نتيجة هـذا السـلوك •

٢ — يمكن تقوية احتمال تكرار السلوك اذا تلقى الشخص تشجيعا معينا ، وهـو ما يعرف باسم التعزيز •

٣ — كلما تكرر هـذا التعزيز كلما قوى احتمال تكرار الشخص للسلوك •

٤ — وبالعكس فان حرمان الشخص من التعزيز يقلل من احتمال التكرار •

٥ — التعزيز المتكرر يزيد من اقبال الشخص على التعلم •

٦ — السير فى التعليم بخطى صغيرة متدرجة أضمن لتجنب الخطــأ ولحــدوث التعليم •

٧ — يجب مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند وضع أى برنامج ، فكل طالب يسير فى دراسته بالسرعة التى تلائمه •

٨ — التعليم المثالى هــو الذى يتمثل فى تفرغ مدرس لكل طالب •

ماهيــة البرمجــة :

وتتلخص عملية البرمجة فى أربع مراحل :

١ — تحــديد الأهــداف (معلومات ، مهارات ، سلوك) التى ينبغى أن يحققها البرنامج •

٢ — تفتيت المــادة التعليمية الى أجزاء صغيرة متدرجة من البسيط الى المركب ومن المعلوم الى المجهول وبحيث تكون مرتبة منطقيا : أى كل خطــوة تكون نتيجة لسابقتها وتؤدى الى الخطوة التالية •

٣ — كل خطوة أو اطــار فى البرنامج تتطلب من الدارس استجابة معينة •

٤ — كل استجابة تتبعها عملية تعزيز فورى أى تأكد الطالب من صحة اجابته على الفــور •

مزايا البرمجــة :

١ — تحمل الطالب لمسئولية الجزء الأكثر من العملية التعليمية وبالتالى ضمان ايجابيته وتفاعله المستمر •

٢ — تحقيق المبدأ التربوى الذى يتمثل فى التدرج من المعلوم الى المجهول ومن البسيط الى المركب •

٣ — ضمان التعزيز الفورى عن طريق التغــذية الراجعة حيث يعرف الطالب نتيجة استجابته بعــد الادلاء بها مباشرة •

٤ — مراعاة الفروق الفردية وضمان حرية التحكم فى مسار التعليم من قبل الطالب فهو يتقــدم حسب قــدراته النوعية لا حسب خطة المقرر •

٥ — ضمان وصول الطالب الى الاستجابة الصحيحة وبالتالى الانخفاض الشديد فى معــدل الوقوع فى الخطــأ •

خطــوات البرمجــة :

وأول ما ينبغى أن ننبه اليه هــو أن عملية برمجة مقرر معين ليست بالعملية اليسيرة الى تستغرق عــدة ساعات • ويكفى لاعطاء فكرة عن حجم الوقت الضرورى لوضع برنامج موضــع التنفيذ أن نقول ان برمجــة مادة يستغرق تعلمها ساعة واحــدة من الزمن تتطلب ما لا يقل عن خمسين ســاعة من الاعــداد اذن لابد من الصبر ولابد من الدقــة •

ومن ناحية أخرى فان برمجة علم معين لا يمكن أن تكون عمل شــخص بمفرده مهما أوتى من علم وطاقة • فعملية البرمجة الناجحة لابد لها من فريق متكامل من المتخصصين ، دليل ذلك العمليات المتعــددة والخطوات الكثيرة التالية التى لابد منها لوضع برمجة معينة موضع التنفيذ •

أولا — الدراســات المبدئيــة :

١ — امكانية برمجــة المــادة :

أول ما يجب التأكد منه هــو أن تكون المــادة المطلوب برمجتها صالحة للبرمجة • والمــادة التى يمكن برمجتها بنجاح هى المــادة التى يمكن تفتيتها وعرضها فى صورة أسئلة وأجوبة مقننة واضحة لا تحتمل الخلط أو اللبس • فمثلا المواد التى تخضع للذوق الخاص ويختلف فى الحكم عليها الناس تبعــا لاختلاف الأمزجة والأذواق (كالموسيقى ، والتصوير ، وشرح النصــــوص الأدبية ، والتعبير الحر) يكون من الصعب برمجتها •

٢ – تحــديد الأهــداف :

من أهم الخطوات التى ينبغى القيام بها قبل البدء فى وضع برنامج ما هــو تحــديد الأهــداف التى يسعى البرنامج الى تحقيقها • والمقصود بذلك السلوك النهائى ويتم ذلك بوضع أهــداف واضحة محــددة يمكن قياســها بمعايير معينة لمــا يتوقع أن يكون عليه سلوك الدارسين وأداؤهم بعــد الانتهاء من دراسة البرنامج • ويدخل فى هــذا الاطار أنواع المعرفة والمهارات التى يتوقع واضعو البرنامج أن يكتسبها الدارسون بفضل هــذا البرنامج •

وفى مجال تعلم اللغات الأجنبية يتحــدد ذلك بالمستوى الذى سيصل اليه الدارس فى نهاية البرنامج • فمثلا هــذا البرنامج أو ذلك يجعل الدارس قادرا على الدخول فى مناقشة مع أحــد الناطقين باللغة حول موضوعات الحياة العامة ، بسرعة مائة كلمة فى الدقيقة ، مع بعض التردد ، وقراءة مثل هــذه الموضوعات فى جريدة يومية ، مع الاستعانة بالقاموس ، وكتابة صفحة فى أحد هــذه الموضوعات فى حــدود الــ (١٠٠٠) كلمة الأولى من اللغة الأساسية • وهلم جرا •

٣ – تحــديد مستوى الدارسين :

من المهم معرفة المستوى المبدئى للدارسين الذين سيوضع لهم البرنامج ، وذلك للتأكد من ملاءمة المــادة التعليمية لهــذا المستوى ، لا بالنقص ولا بالزيادة • فوضع برنامج فوق مستوى الدارسين يمنعهم من الاجابة الصحيحة على الأطر (الأسئلة) الأولى من البرنامج ، وبالتالى يعجزون عن الاستمرار فيه • والعكس صحيح • اذا كان مستوى البرنامج أدنى من مستوى الدارسين ، يجعل اجابات الأسئلة الأولى معروفة مسبقا ولا داعى لبرمجتها • كما أن مثــل هــذا البرنامج لا يشجع الطلاب على البدء فيه لخلوه من الحافز أو الدافــع للتعلم • ونقصد به شعور الطلاب بأنهم يتعلمون فعلاً وأنهم يستفيدون من البرنامج ويضيفون الى معلوماتهم مكتسبات جــديدة •

٤ — تحـديد درجة التجانس بين الدارسين :

من الضرورى أيضا التأكد من أن الفروق الفردية بين الدارسين ليست بالغة ، وأن هناك درجة مرضية من التجانس بينهم فى مستويات التحصيل ، حتى لا نضطر الى وضع برنامج لكل مجموعة متجانسة • والتجانس لا ينحصر فى المستوى العلمى وحسب بل يشمل أيضا القـدرات العقلية أو الذهنية •

٥ — مدى ارتباط المـادة المبرمجة ببقية المواد :

هناك فرق بين أن تكون المواد المختلفة مبرمجة وبين أن تتناول البرمجة مادة واحـدة • وفى جميع الحالات ينبغى الربط بين المواد المختلفة بما فيهـا المبرمجة • وعلى أية حال فالمـادة المبرمجة تحتاج من الطالب مجهودا أكبر • لذلك ينبغى مراعاة ذلك فى تقرير الساعات الدراسية من ناحية ، وفى تحـديد مدة كل ساعة من ناحية أخرى بحيث لا يمثل التعليم فى مجمله عبئا ينوء بحمله الطالب •

٦ — مدى ملاءمة التكاليف :

قبل البدء فى برمجة أية مادة ينبغى النظر فى تكاليف هـذه العملية ، ومدى الفرق بينها وبين تكاليف التعليم التقليدى ، ومدى ملاءمة فرق التكاليف لحجم المردود من البرنامج • ويدخل فى تكاليف البرمجة عوامل كثيرة ، ولكن من المهم مراعاة عامل الوقت وتغير الأسعار من حين لآخر ، كما ينبغى الأخـــذ فى الاعتبار عـدد الدارسين الذين سيطبق عليهم البرنامج • فليس من المنطقى تصميم برنامج لعـدد ضئيل من الدارسين • ويدخل فى التكاليف أيضا عملية التجريب التى تتطلب عينات من الدارسين لتطبيق البرنامج عليهم قبـــل أن يخرج فى صورته النهائية •

« أثناء وضـع البرنامج » •

ثانيا — بنـاء المـادة :

١ — بعـد التأكد من امكانية برمجة المـادة ، وتحـديد المستوى اللغوى للدارسين ، وتحـديد الأهـداف ، ودرجة تجانسهم ، ومدى ارتباط المـادة المبرمجة ببقية مواد المنهج ، ومدى ملاءمة التكاليف للمردود ، تبدأ أول خطوة فى بنـاء المـادة المطلوب برمجتها • وتتمثل هـذه الخطوة الأولى فى تقسيم كل مشكلة فى المـادة الى أكبر عـدد ممكن من الخطوات الصغيرة •

وهـذه هى الخطوات الرئيسية فى هـذا البناء :

١ — تفتيت المـادة الى مجموعة من البنود أو الأطر •

٢ — عرض هـذه البنود التى تشكل جزئيات المـادة بالتدريج فى شكل مقـدمة وأسـئلة •

٣ — يجيب الدارس على الأسئلة فى نهاية كل اطار بشكل محـدود •

٤ — يجـد الطالب بعـد كل اجابة الجواب الصحيح فيتأكد من صـحة اجابته ، أو بمعنى آخر يتم تعزيز اجابته فورا •

٥ — ينتقل الطالب من اطار الى آخر بعـد الاجابة على الأسئلة الخاصة بكل اطار •

٦ — احتمال ارتكاب الأخطاء ضئيل جـدا •

٧ — يتابع الطالب مسار التعليم منتقلا من اطار الى آخر منطلقا فى كل مرة من معلومات يعرفها • وهكذا حتى ينتهى من معرفة جميع أطر البرنامج •

أنواع الأطر (البنود) :

تختلف أنواع الأطر فى البرنامج الواحـد تبعا للوظيفة التى يؤديها الاطار • ومن أهم هـذه الأنواع :

١ – الاطار التمهيدى أو الاعــدادى :

وهــو الاطار الذى يتعرف بواسطته الدارس على موضوع البرنامــج ويمهــد للمكتسبات الجــديدة •

٢ – اطار اضافة المعلومات أو زيادتها :

وهــو النوع الذى يضيف الى معلومات الطالب معلومة جــديدة دون أن يطالبه باستجابة محــددة •

٣ – اطار ربط المعلومات :

ووظيفته الربط بين معلومة جــديدة ومعلومات سابقة لوجود علاقــة معينة • ومن ثم كان هــذا النوع يؤدى وظيفتين فى وقت واحــد • فهو يقوم بعملية تذكير بالمكتسبات السابقة وعرض مكتسبات أخرى جــديدة •

٤ – اطار المراجعــة :

وهــذا النوع يقــدم معلومات تشبه معلومات سبق أن اكتسبها الدارس ولكن فى شكل مختلف كنوع من المراجعة الضرورية ، بعــد أن يكون الدارس قــد قطع مرحلة معينة من البرنامج •

٥ – اطار التمييز :

وهــو الاطار الذى بواسطته يميز الدارس بين مفاهيم معينة كالمذكر والمؤنث أو المفرد والجمع فى النحو •

٦ – اطار التجــاوز :

ومثل هــذا النوع من الاطارات يتضمن أسئلة تدل اجابة الدارس عنها اجابة صحيحة أنه ليس بحاجة الى الاطار التالى أو الأطر التالية ، وأنه يمكنه أن يتجاوز هــذه الأطر أو يتخطاها لينتقل الى اطار آخر متقــدم •

٧ ــ الاطار النــوعى :

وهــو الاطار الذى يشرح للدارس قاعــدة عامة عن طريق مثال نوعى ، أى يتعلق بموضوع خاص أو بحالة معينة ، تنطبق ظروفها على حالات كثيرة عــــامة .

٨ ــ اطار التعميم :

وهــو الاطار الذى يشير الى عــدة حالات مشابهة أو مفاهيم متعــددة ، يربط بينها صفة مشتركة (الحــديد يتمــدد بالحرارة ــ النحاس يتمــدد بالحرارة ←ــــ المعادن تتمــدد بالحرارة) .

أنواع البرامج

بعــد أن عرضنا لأهم أنواع البنود أو الأطر التى تكون البرامج ، يجدر بنـــا أن نفصل القول فى أنواع البرامج نفسها ، وسنقصر الشرح على أهم نوعين من البرامج وهما البرامج الطولية (أو الخطية) والبرامج المتشعبة (أو التفريعية) وذلك لندرة البرامج التى وضعت من غير هــذين النوعين .

البرامــج الطــولية :

أول ما نشير اليه بالنسبة للبرامج الطولية هــو أنها من وضع العــالم الأمريكى (سكينر) وهى أحيانا تحمل اسمه فيقال البرامج السكينرية . ومعروف أن « سكينر » هــو صاحب النظرية السلوكية وهــو واضع الاشراط الأدائى . ومن الطبيعى أن يتأثر مفهومه للبرامج بنظرياته وأبحاثه السابقة .

ويتألف البرنامج الطولى من مجموعة أو سلسلة من الأطر كل منها عبارة عن معلومة تنتهى بسؤال مباشر حتى لا يكون هناك احتمال للخطأ . ولكى تكون فرصة الخطأ أقــل ما يمكن ، توضع الاجابة فى مكان قريب من السؤال ، بحيث

يمكن للدارس أن يتأكد من صحة اجابته . وهـذا ما يعرف بالتعزيز ، حتى يتمكن من السير قـدما فى البرنامج والاجابة على الأطر التالية :

مجموع عـددين هـو اضافة أحـدهما للآخر

فاذا كان ١ + ٣ = ٤

فهـذا يعنى أن ٣ + ١ = ؟

مجمـوع ٣ + ٤ هـو حاصل جمع ٣ + ٤ ٤

ومجمـوع ٤ + ٣ هـو حاصل جمع ؟

٤ + ٣

وتتميز البرامج الطولية بأن اطاراتها تكون قصيرة ، ويستخدم فيهـا التكرار لمساعدة الدارس على الاجابة التى تكون فى العـادة سهلة يسيرة حتى لا تدع مجـالا للخطـأ الذى ينبـغى ألا تزيد نسـبته عن ٥٪ ، والا اعتبر البرنامج فاشلا ولزم اعادة صياغته .

وفى بعض الأحيان يقـدم للدارس بعض الايحاءات التى تساعده على الوصول الى الاجابة الصحيحة ، كأن يعطى عـدد الحروف التى تتكون منها الاجابة أو الحرف الأول منها ، المهم ان واضع البرنامج يحتال بحيث لا يدع مجالا للوقوع فى الخطـأ .

وحتى يتأكد الدارس من صحة الاجابة تعطى له الاجابة الصحيحة فى نهاية الاطار بحيث يستطيع أن يراجعها فيتثبت من اجابته أو يعززها ، ومن ثم يستمر فى البرنامج وهـو يسير على أرض صلبة .

ومما هـو جـدير بالذكر أن الدارس يسير فى البرنامج الطـولى حسب قـدرته الشخصية ، وتبعا لمعـدل سرعته الخاصة ، دون ضغط خارجى . وهـذا يحقق شرطا من شروط الذاتية فى التعليم يعرف **بالحكم فى مسار التعـلم** .

البرنامج المتشعب أو التفريعى :

هـذا النوع من البرامج أقـل شيوعا من البرامج الطولية ، وهـو من وضع نورمان أ. كروادر Norman A. Crowder الخبير بالهيئة القومية بالولايات المتحدة الأمريكية . وانطلق كروادر وزملاؤه من مبدأ أن من المستحيل تصميم برنامج لا يخطىء الدارس أثناءه . وكذلك أن الاطار الطولى يفرض على الدارسين جميعا السير فى نفس الخطوات وبنفس الترتيب ، مما يتنافى مع مبدأ مراعاة الفروق الفردية .

الاطار فى البرنامج المتشعب يكون أكبر ، فهو يصل الى نصف صـفحة تقريبا ، وهـو يعرض وحـدة من المعلومات تنتهى بسؤال مباشر متبوع بعـدد من الأجـوبة المقترحة من (٢ — ١٠) . والاجابة تحيل الدارس الى اطـار جـديد . اذن فاستجابة الدارس هى التى تحـدد الخطوة التالية التى قـد تختلف من دارس لآخر .

وفى حالة الاجابة الخاطئة يحيلك البرنامج الى اطار تفريعى يساعدك على تصحيح الاجابة ويشرح لك نوع الخطأ ، ومما يتميز به هـذا النـوع من الاطارات أن الدارس المتقـدم يمكن أن يتجاوز أو يتخطى بعض الاطارات التى تكون بسيطة بالنسبة له ، وينتقل مباشرة الى الاطار الذى يناسبه ، وكما هى الحالة فى البرنامج الطولى ، فان البرنامج المتشعب لا يهمل التعزيز ، ولكن فى حين يكون التعزيز عند سكينر تعزيزا ايجابيا فى شكل مكافأة على الاستمرار فى البرنامج ، فان التعزيز فى البرنامج المتشعب يكون سلبيا ، أى فى شكل عقاب . فهو يعيد الدارس الى وحـدة أخرى من المعلومات يحاول من خلالها تصحيح الاجابة .

مثال لبرنامج متشعب :

أول ما ينبغى ملاحظته فى البرنامج المتشعب أن الدارس لا يسير فى البرنامج بترتيب الصفحات : ١ ، ٢ ، ٣ ... الخ ، وانما تبعـا لتوجيـه

البرنامج ٠ فقد يطلب منك البرنامج بعــد الصفحة الأولى مثلا أن تتجه مباشرة الى الصفحة الخامسة ، ومن الصفحة الخامسة الى التاسعة ، ثم الثالثة وهكذا ٠

ص ١ : نحن الآن فى الصفحة رقم ١ ، والآن انتقل الى الصفحة ٤ ٠

ص ٢ : اجابتك ٥٠° + ٧٠° = زاوية منفرجة ٠
اجابة صحيحة ٠
والآن أجب عن السؤال التالى :
مجموع الزاوية القائمة والزاوية الحادة يساوى زاوية منفرجة ٠
نعم : ص : ٦ لا : ص : ٨ ٠

ص ٣ : الاجابة نعم صحيحة ٠
لأن الزاوية الحادة هى التى تكون أقل من ٩٠° ٠
والزاوية ٨٥° تعتبر أقــل من ٩٠° ٠
∴ فهى زاوية حادة ٠

ص ٤ : المشكلة التى نبحثها مشكلة هندسية وهى بالذات تختص بالزوايا ٠
الزوايا ثلاثة أنواع : قائمة وحادة ومنفرجة ٠
الزواية القائمة = ٩٠° ، الحادة أقل من ٩٠° ، المنفرجة أكثر من ٩٠° ٠
والآن السؤال هــو : هل الزاوية التى تساوى ٨٥° درجة تعتبر زاوية حادة ؟
نعم : ص ٣ لا : ص ٧ ٠
والآن أجب عن السؤال التالى : الزاوية ٥٠° + الزاوية ٧٠° = زاوية منفرجــة ؟
نعم : ص ٢ لا : ص ٥ ٠

ص ٥ : اجابتك الزاوية ٥٠° + الزاوية ٧٠° = لا تساوى زاوية منفرجة •
اجابة خاطئـــة لأن ٥٠° + ٧٠° = ١٢٠° والزاوية المنفرجـــة أكبر من ٩٠° •

اذن ١٢٠° = زاوية منفرجة •

ارجع الى ص ٤ للتأكد من الاجابة •

ص ٦ : اجابتك الزاوية القائمة + الزاوية الحادة = زاوية منفرجة •
اجابة صحيحة لأن القائمة = ٩٠° وبما أن المنفرجة = أكبر من ٩٠° •

فان ٩٠° + أى زاوية حادة = أكبر من ٩٠° أى تساوى زاوية منفرجـــــة •

والآن أجب عن السؤال التالى : وهلم جرا •

ص ٧ : الاجابة : الزاوية ٨٥° لا تعتبر زاوية حادة •
اجابة خاطئة لأن ٨٥° أقل من ٩٠° وبما أن الزاوية الحادة أقـــل من ٩٠° اذن ٨٥° = حادة •

ارجع الى الصفحة ٤ لتتأكد من الاجابة •

ص ٨ : اجابتك القائمة + الحادة لا تساوى منفرجة •

اجابة خاطئة لأن القائمة ٩٠° فاذا أضفنا اليها أى زاوية جـــادة أصبحت أكبر من ٩٠° يعنى زاوية منفرجة •

عـــد الى ص : ٥ للتأكد من الاجابة •

مرحلة تحرير البرنامج :

يراعى فى تحرير البرنامج ما يلى :

١ ــ الجرعــة المــلائمة :

أول ما ينبغى ملاحظته فى الاطار هــو أن تكون الجرعة التى يقــدمها من المعلومات ملائمة ، فالاطار الهزيل اعلاميا يفقد الدارسين الحماسة والاقبال على الاطار ، وبالمثل الاطار المثقل بالمعلومات يؤدى الى اجابة خاطئة وقد يبعث اليأس فى نفــوس الدارسين •

٢ ــ الاعــادة والتحليــل :

وبالاضافة الى الاطارات التى تعرض معلومات جــديدة ، ينبغى من آن لآخر تقــديم بعض الاطارات فى شكل تعليقات على البنود السابقة أو اعــادة بعض الاطارات فى صورة مختلفة ، مما يوحى الى الدارسين بالثقـــة ويؤكد اكتسابهم للمعلومات •

٣ ــ الطــــول :

المعروف أن تأثير التعليم يتضح كلما استمر الدارس فى البرنامج ولكن سكينر لا يترك الحبل على الغارب بالنسبة لطول البرنامج • ويرى أن سلسلة الاطارات ينبغى ألا تتعــدى ثلاثين اطارا •

أما فى التطبيق ، فالفترة المثلى للحصة هى ساعة بالنسبة للراشدين ، وأربعون دقيقة بالنسبة للصغار على أن يتم التنسيق بحيث يفرغ الدارسون خلال الحصة من عــدد من الاطارات الكاملة •

٤ — نوع الاجابة :

يراعى فى الاطارات الطـولية أن تكون الاجابة على الاطار قصيرة : كلمة أو جملة أو رقم يكتبه الدارس فى مساحة بيضاء مخصصة لذلك فى نهـاية الاطار • وقـد يتضمن الاطار اجابتين أحيانا ، ولكنه لا يزيد عن ذلك •

٥ — التعـــزيز :

سبق أن تحـدثنا عن التعزيز والذى يتمثل فى تعريف الدارس بالاجابة الصحيحة لكى يتأكد من صحة اجابته ويكون حافزا لـــه على الاستمرار • ولمساعدةالدارس فى الوصول الى الاجابة الصحيحة تقـدم له بعض المعينات فى شكل تلميحات أو اشارات أو فى شكل تقـديم الحرف الأول من الاجابة أو عـدد حروفها كنوع من تجنب الوقوع فى الخطأ ، كما يحـدث فى حـل الكلمات المتقاطعة •

التقـــويم :

فى أثناء وضع البرنامج تجرى ، كما أسلفنا ، عمليات تجريب متعـددة الغرض منها معرفة مدى ملاءمة البرنامج للدارسين وفى حالة اكتشاف خلاف ذلك يمكن اجراء التعـديلات اللازمة • ولـكن مثل هـذا التقـويم يكون فى العادة على جزئيات من البرنامج وليس على البرنامج بأكمله ، كما أنه يطبق غالبا على عـدد محـدود من الدارسين • أما التقويم الذى نقصد اليه هنـا فهو تقويم نهائى أى بعـد تمام البرنامج • كما أنه يكون من خلال فعالية البرنامج على جميع الدارسين • وبذلك يكشف لنا عن الفعالية الحقيقية للبرنامج ومن ثم تتضح نقاط الضعف أو الثغرات •

ومن أهم معايير التقويم فى التعليم المبرمج الموازنة بين نتائجه وبين نتائج التعليم التقليدى طبعا فى ظروف متكافئة • وهناك معيار آخر يتمثل فى

تقـدير الفترة الزمنية التى تلزم لاستيعاب معلومات معينة بطريقة البرمجـة وبالطريقة التقليدية •

وهناك معيار ثالث ، لكنه معيار شخصى أى غير موضوعى ، وهـو يتمثل فى تحكيم الدارسين أو استشارتهم حول طريقة التعليم •

وقـد أجريت بعض عمليات التقـويم القائمة على الموازنة بين النتائج فى الطريقتين ، وكانت كلها فى صالح التعليم المبرمج •

وكذلك التجارب التى تعتمد على تقـدير الفترة الزمنية فقـد كان معظمها فى صالح التعليم المبرمج • ففى بعض التجارب اختلفت الفترة من ١٥ ساعة فى التعليم التقليدى الى ١١ فى التعليم المبرمج • أى بفارق نسبته ٢٧٪ لصالح البرمجـــة •

عرض المــادة المبرمجة

هناك طريقتان لعرض المــادة المبرمجة •

الكتــاب والآلــة :

أما الطريقة الأولى وهى الكتاب ، فبعــد العمليات الخاصة باختيـــار المــادة التعليمية وبرمجتها ، أى تقسيمها الى الاطارات ، وصياغة هــذه الاطارات ووضع الأسئلة الملائمة لها ، بالاضافة الى التعزيز أى الاجابات الصحيحة ، كل ذلك يطبع فى كتاب ترتب صفحاته على نحو الأمثلة التى ســبق أن أوردناها لأنواع الأطر •

ومن مميزات عرض المــادة المبرمجة فى كتاب :

١ ــ توفير ثمن الآلة التعليمية •

٢ ــ ضآلة حجم الكتاب وخفة وزنه يساعدان على سهولة نقله من مكان لآخر • وامكان استعماله فى الفصل والمكتبة أو فى البيت •

٣ ــ ترتيب المــادة المبرمجة فى كتاب لا يتطلب التنسيق بين الأطر بحيث تتخــذ شكلا واحــدا كما تستلزم ذلك الآلة التعليمية •

٤ ــ استخدام الآلة التعليمية ، كاستخدام أى وسيلة معينة ، يستلزم الاعــداد المسبق وحجز الآلة وضرورة وجود المسئول الفنى ، بالاضافة الى ما يستتبع ذلك كله من ضرورة تنظيم الجــدول الدراسى بحيث لا يحـــدث تعارض يعطل الدرس ويربك العملية التعليمية • أما برمجة المــادة فى كتــاب فلا تحتاج الى كل ذلك •

عرض المـــادة بواسطة الآلة التعليمية :

أما الآلة التعليمية فهى تتدرج فى التعقيد والصعوبة • فقد تكون غاية فى البساطة ، حينما تتكون من صندوق صغير بداخله بكرة يلف عليها البرنامـــج المكتوب على شريط من الورق ،ويديره الدارس بواسطة مقبض •

وقـــد تكون الآلة من التعقيد بحيث تشتمل على العـــديد من الأزرار وتتطلب خبرة فى التشغيل والتدريب على كتابة الاجابة •

وأهم ما تتميز به الآلة عن الكتاب التقليدى هـــو عنصر التشويق والجدة الذى يدفع الدارس الى الاستمرار فى البرنامج دون ملل أو ضـــيق المعلومات أو الاجابات الا فى الوقت المناسب • كما يمكن منعه من تغيير اجابته بعـــد معرفة الاجابة الصحيحة وبذلك تحول الآلة بين الدارس وبين الغش •

مزايا التعليم المبرمج

١ — الحقيقة أن أهم ميزة للتعليم المبرمج تحـــدثنا عنها تحت عنـــوان التقـــويم ، فهـــذا النوع من التعليم ، كما رأينا ، يتيح للمدرس أو الهيئة التعليمية تجريب المـــادة على عينات من الدارسين فى حالة وضع البرنامج ، وبذلك يمكن تجنب الكثير من المـــآخـــذ التى تتعلق بملاءمة المـــادة لمستوى الدارسين • ولا يعتبر البرنامج صالحا الا اذا أثبتت التجارب أن معـــدل الفشل فى اجابات الدارسين لا يزيد عن ٥٠٪ •

٢ — يعالج التعليم المبرمج مشكلة كبرى من مشكلات التعليم المعاصر وهى توفير عـــدد المدرسين فى التخصصات المختلفة بما يلائم الانفجار الطـــلابى الذى تحـــدثنا عنه فى بداية هـــذه الدراسة • ولا يقـــودنا هـــذا الى الاعتقاد بأن الآلة يمكن أن تغنى عن المدرس ولكن الحقيقة أنها تتيح للمدرس أن يتفرغ لمهام تربوية أخرى غير عرض المـــادة التعليمية •

٣ — كذلك فان التعليم المبرمج وخصوصا بواسطة الآلة التعليمية يحقق للعملية التعليمية بشكله الجـديد عنصر التنويع الذى يصرف الملل والضـيق عن نفـوس الدارسين •

٤ — ومن أهم مزايا هـذا النوع من التعليم توفير الوقت ، حيث أثبتت كل التجارب التى أجريت فى هـذا الصـدد بين البرمجة والتعليم التقليدى ، أن استيعاب المكتسبات يتم فى الطريقة الأولى فى فترة زمنية أقصر بنسبة تصل فى بعض الأحيان الى الربع ، هـذا بالاضافة الى تفوق التعليم المبرمج فى الفاعلية أو التأثير كما أثبتت ذلك التجارب العـديدة •

٥ — من مزايا التعليم المبرمج أيضا أن المدرس يمكنه أن يتحقق من درجة استيعاب الدارسين جميعا لكل خطوة فى الدرس • لأن الدارس لا ينتقل الى الاطار التالى الا اذا استوعب الاطار السابق وأجاب عليه اجابة صحيحة • وهـذا لا يوفره الأسلوب التقليدى فى التعليم خصوصا اذا كان عدد الدارسين كبيرا •

٦ — يحقق التعليم المبرمج ايجابية الدارس ، أى التفاعل بينه وبين المـادة التعليمية فالدارس لا يمكن أن يشرد أو ينصرف بتفكيره عن الدرس كما يحدث فى التعليم التقليدى •

٧ — من أهم مزايا البرمجة على المستوى التربوى والنفسى ، ما يحققه هـذا النوع من التعليم من تعزيز ، أى تأكـد الطالب من صحة اجابته وتقويم المدرس لهـذه الاستجابة مباشرة بعـد نهـاية الاطار وقبـل أن ينتقل الى اطار آخر ، مما يشجع الدارس على السير قـدما فى خطوات البرنامج ، وهو مطمئن الى نتيجة كل خطوة من خطواته • وهـذا هو التقويم الداخلى الذى يتم خلال مسار البرنامج • بعـد ذلك يأتى التقويم الخارجى فى نهـاية البرنامج • واذا كان التقويم الداخلى يقيس مدى استيعاب الدارس لـكل

خطوة فى البرنامج ، فالتقويم الخارجى يقيس هـذا الاستيعاب بالنسبة للبرنامج كـكل •

٨ ــ فى حين يكون مسار الدارسين فى التعليم التقليدى وفق خطة ثابتة واحـدة للجميع ، فان الدارس فى التعليم المبرمج يسير فى البرنامج تبعـا لمعـدل سرعته الخاصـة وبما يتلاءم مـع قـدراته وامكاناته • فقـد يسرع حيث يبطىء زميل آخر والعكس صحيح • وبذلك يراعى هـذا النوع من التعليم مبدأ الفروق الفردية بين الدارسين •

التعليم المبرمج وتعليم اللغات

أثبتت التجارب العـديدة التى أجريت لقياس مدى فاعلية التعليم المبرمج ومدى توفيره للوقت تفـوق هـذا النـوع من التعليم التقليـدى فى المجالين • ومن ثم ظهرت فى الأسواق عشرات من البرامج بعضها صالح والبعض الآخر لم يتوفر له الوقت الكافى ولا الخبرة اللازمة لانتاج مثل هـذه البرامج •

وقبل أن نتحـدث عن تطبيق التعليم المبرمج على تعليم اللغات الحية ، يجب أن ننبه الى أن البرمجة لا يمكن بأى حال أن تحل محل المدرس الانسان كل ما هناك أنها توفر للمدرس الوقت والمجهود لكى ينصرف الى مهام تربوية أخرى غير عرض المـادة التعليمية كملاحظة الفروق الفردية وتوجيه الدارسين وعمل الأبحاث والتجارب وتعـديل البرامج والتقويم • اذن فالتعليم المبرمج بالنسـبة للدارس لا يعـدو أن يكون مساعدا فى التعـليم بقـدر أعلى من الفاعلية فى الفصل أو فى البيت حسب معـدل قـدراته الخاصة •

أما بالنسبة لتعليم اللغـات فقـد شـهد القرن العشرون حـوالى ستين برنامجا لتدريس اللغة الانجليزية (صوتيات ــ نحو ــ ومفردات ــ وقراءة ــ وكتابة) منها برامج طولية وأخرى فرعية وثالثة تجمع بين الاثنين • كما وضعت

برامج أخرى فى تعليم الفرنسية والألمانية والروسية • أما بالنسبة للغة العربية فقد وضع برنامج ناجح يطبق فى مركز التعليم الوظيفى بسرس الليان بمصر • يستخدم فى مجال محو الأمية •

ولا ينبغى أن تختم دراستنا هذه عن التعليم المبرمج قبل أن نشير الى حقيقة هامة تتعلق بحدود وامكانات التعليم المبرمج • فقد ثبت أن هذا النوع من التعليم يؤكد الثغرات الموجودة فى المدرسة البنائية والمدرسة السلوكية اللتين يقوم عليهما •

فاذا كان من الممكن استخدام البرمجة فى تعليم اللغات فلا يكون ذلك الا فى حدود المادة التى يمكن تحليلها الى عناصر بسيطة ، كالهجاء والأصوات ورموز كتابتها ، والترقيم ، وتعليم الأنماط اللغوية الشائعة ، والتعبيرات الثابتة ، والقواعد •

أما التعبير الحر ، وابتكار الصيغ اللغوية ، وتحديد المعانى ، والقدرة على التعبير عنها ، وخلق الذوق الأدبى ، فكلها مجالات تخرج عن نطاق التعليم المبرمج اذ لا تخضع للتحليل أو التحكم فى تسلسل الخطوات ، أو تحديد الهدف النهائى وهى من أهم صفات التعليم المبرمج •

الفرق بين التعليم المبرمج والتعلم ذاتيا :

يخلط الكثيرون بين مفهومى التعليم المبرمج والتعلم ذاتيا ، ويتصورون لهما مفهوما واحدا •

والحقيقة هى أن التعليم المبرمج يمكن أن يكون تعليما تقليديا أو كلاسيكيا اذا تم فى الظروف التالية أو معظمها :

١ — أن يحدد أهدافه المدرس أو الهيئة التعليمية •

١ — ان يحـــدد مضمونه المدرس او الهيئة التعليمية ، ون يكون [illegible]
المضمون واحـــدا ٠

٢ — ان يقيد مساره بخطه معينه مفروضة على الدارسين ٠

٤ — ان يحدد طريقته ووسائله الفنيه المدرس او الهيئه التعليميه ٠

٥ — ان يتم فى فصـــل دراسى تقليدى ٠

٦ — أن يتولاه ويدير دفته مدرس لمجموعة من الدارسين ٠

٧ — يكون تقويم المكتسبات من اختصاص المدرس أو الهيئه التعليميه ٠

أما التعلم ذاتيا ، فلا يمكن ان يكون تعلمــه تقليديا الا اذا فقـــد صـــفته النوعيه ٠ فاول ما يميزه هو انه ليس تعليما وانما هو تعلم ، يعنى ان الطالب هـــو الذى يتولى فيه امر تعليم نفسه وتتوفر له الشروط الاتيه او معظمها :

١ — الدارس هو الذى يحدد الأهـــداف (وحده او بمساعدة اخرين) ٠

٢ — الدارس هو الذى يحدد المضمون ٠ ولذلك فهو يختلف من دارس لآخر (أحيانا يتم هـــذا بمساعدة الغير) ٠

٣ — الدارس هـــو الذى يحـــدد مسار التعلم ، مثل تحـــديد الوقت والفترة الزمنية والمكان ٠

٤ — غير مقيد بفصل دراسى تقليدى ٠

٥ — الدارس هـــو الذى يحـــدد الطريقة والوسائل الفنية المستعملة (وحـــده أو بمساعدة آخرين) ٠

٦ — الدارس هـــو الذى يقوم فيه بتقويم المكتسبات (وحـــده أو بمساعدة آخرين) ٠

ومن ذلك نخلص الى نتيجة هامة وهى أن التعلم ذاتيا نوع من التعليم المبرمـــج ٠

ولكن ليس كل تعليم مبرمج تعلما بالذاتية ٠

وليس بالضرورة أن يكون كل تعلم ذاتيا تعلما مبرمجا ٠

الباب السابع

التعلم ذاتيا

فى النصف الأول من القرن العشرين سادت أوربا ، وبالذات دول الغرب الصناعية ، سياسة اقتصادية واجتماعية تقوم على زيادة التنمية ومضاعفة الانتاج ، بحيث أصبحت « قيمة » الانسان تقدر بمدى قدرته على الانتاج المادى وبمقدار ما ينتج من « سلع » • وكانت النتيجة الطبيعية لهذه السياسة الانتاجية زيادة فى الاستهلاك ومضاعفة فى الخدمات الى درجة كبيرة من الكثافة والتخمة حجبت الرؤية بين الانسان والبيئة من ناحية ، وبين الانسان والانسان من ناحية أخرى •

ودون الدخول فى التفاصيل ، كان رد الفعل أمام طغيان هذه المادية ظهور فلسفة جديدة لا تعتمد على التسابق والمنافسة الكمية على المستوى الانتاجى ، وتحقيق أكبر قدر من الرفاهية المادية ، وانما تتطلب الفلسفة الجديدة تحسين ظروف الحياة تحسينا يتجه نحو الكيف ويستهدف الرفع من « قيمة » الانسان لا المادة ، وترفض اعتبار الانسان أداة انتاج كما تستهدف زيادة التقدير والاحترام للفرد •

كانت مظاهر هذا التحول فى النظرة الى الانسان متعددة(٢) ، ولعل أولها كان الاهتمام بدراسة البيئات المختلفة التى يعيش فيها الانسان ، وعلاقته بهذه البيئات استهدافا لتحسين هذه البيئات من ناحية ، والارتقاء بظروف الحياة البشرية فيها من ناحية أخرى • وتعرف هذه الدراسات بأسم « علم البيئة » : Ecology

ويدخل فى اطار هـذا الاتجاه أيضا الاهتمام المتزايد بتربية الراشدين وتعليمهم ، لمـا لهم من مكانة هامة فى السلم الاجتماعى ، وما يمثلـــونه من حجم ضخم داخل هيكل المجتمع([3]) .

ومن ناحية أخرى ، فقـد كان للضرورات الحضارية والثقافية العصرية ، والاتجاه نحو التحرر من قيود المدرسة ، ومن النظم واللوائح تأثير كبير فى بلـــورة الأفكار الخاصـة بالتعليم ، وبذلك التقى هـذان التياران : تيـار الاهتمام بالراشدين وتربيتهم ، والتيار الخاص بالتحرر من قيود الدراسـة الشكلية — ليثمرا ظهور أنواع جـديدة من التعليم والتعلم تختلف عن الأنماط التقليدية ، ولعل أهمها جميعا التعليم المبرمج والتعلم ذاتيا .

« لقـد أصبحت تربيـة الراشـدين وسيلة لتحرير الانسان ، ووسيلة لتغيير البيئة التى يعيش فيها . وبعـد النظرة التى كانت تعتبر الفرد منتوجا من منتوجـــات المجتمع ، ظهرت نظرة جـديدة تعتبر الانســـان (منتجا) للمجتمع »([4]) .

ومثل هـذا الاتجاه لا يمكن أن يتحقق الا بتغيير جـذرى فى هيكل تربية الراشدين ، وبالذات ، بتعـديل فى مكانة الراشد وفى الدور الذى يضطلع به فى هذا الهيكل . وبذلك نشأ — وقوى — مفهوم « الذاتية » ، أو « الاستقلالية » .

وكان من بين المبادىء الثلاثة الرئيسية للتربية المستمرة التى حـددتها لجنة التربية الدائمة المشكلة عام ١٩٧٢ م والمنبثقة عن مجلس التعاون الثقافى التابع للمجلس الأوربى([5]) « تهيئة الفرصة لممارسة المسئولية وتنمية الشعور بتحمل المسئولية والروح الاستقلالية » .

وقـد حاول العـديد من الدول الأوربية تطبيق هـذا المبدأ التربوى ، اما بانشاء هياكل تعليمية جـديدة من وحى التجربة ، واما بتطوير بعض الهياكل

الموجودة فعلا • ولكن الذى حــدث ــ كما كان متوقعا ، وبسبب الفارق الكبير بين التعليم الموجه (التقليدى) والتعلم ذاتيــا ــ لم تستطع أى من هــذه التجارب أن تفى ، بشكل مقنع ، بهــذا المبدأ الجــديد الذى استحدثته تربية الراشدين • غير أن الحاجة ما تزال قائمة ، والتجارب والأبحــاث ما تزال مستمرة ، وبالذات ، على مستوى بعض القطاعات المحــدودة فى مجال تربية الراشدين ، ومن بين هــذه القطاعات قطاع تعليم اللغات •

وعلى ذلك ، فدراستنا هــذه تجرى داخل هــذا السياق التربوى الشامل الذى أجملناه فى السطور السابقة ، نتيجة للمبادىء التى تقــوم عليها تربية الراشدين خلال السنوات الأخيرة •

والهــدف من هــذه الدراسة هو تقــديم وصف نظرى وعملى لمفهــوم الذاتية أو الاستقلالية فى مجال تعلم الراشدين للغات • وذلك ، وبشكل خاص ، بعرض المقصود من التعلم بالنسبة لكل من : المتعلمين ، والتعليم ، والمعلمين • ثم التعريف بالهياكل التعليمية التى نشأت أو يمكن أن تنشأ لوضع مثل هــذا النوع من التعلم موضع التنفيذ •

الفصل الأول

الذاتية

ان تباين المفاهيم والاستعمالات التى تدور حول عبارة « الذاتية » وتضارب هذه المفاهيم والاستعمالات حتى فى الأوساط الخاصة بتربية الراشدين ، ابتداء من الراشدين أنفسهم ومرورا بالمعلمين والمخططين والباحثين ، بل والقائمين على تأهيل الراشدين ، هذا التباين أو التضارب بالاضافة الى تعدد المفاهيم التى تتصل من قريب أو بعيد بهذه التسمية يهيب بنا أن نبدأ بتحديد المقصود هنا بالذاتية :

يعرف بعضهم(٦) الذاتية بأنها : « قدرة الفرد على أن يتولى بنفسه مسئولية شئونه الخاصة » • وفى مجال تعلم اللغات ، فان الذاتية ، طبقا لهذا التعريف ، تصبح قدرة الفرد على أن يتولى بنفسه مسئولية تعليم نفسه • وهذه الذاتية ليست غريزية عند الانسان ، بل هى قدرة مكتسبة اما بطريقة « طبيعة » واما (وهذه أكثر الحالات شيوعا) بواسطة نظام معين للتعلم ، أى بواسطة تعلم منهجى منظم •

الموضوع اذن يتعلق بقدرة معينة على عمل شىء معين ، وليس بسلوك معين أو طريقة معينة فى التصرف • فالاستقلالية أو الذاتية هى اذن لفظ يعبر عن الكفاءة الكافية ، اذا جاز هذا التعبير ، لسلوك فى موقف معين ، هو هنا التعلم ، لا عن مجرد السلوك الفعلى نفسه فى هذا الموقف •

والمتعلم المستقل أو الذاتى هـو القـادر على أن يتولى بنفسه تعـليم نفسه لا أكثر من ذلك ، أما جميع القرارات المـادية التى يتخـذها المتعلم بخصوص هـذا التعلم فيمكن أن تكون لها علاقة بهـذه القـدرة التى يتمتع بها ، غير أنها يجب أن تكون متميزة عنها •

وتولى الفرد أمر تعليم نفسه هـو تحمله وقبوله لمسئولية جميع القرارات التى تتعلق بهـذا التعلم من جميع جوانبه وهى :

١ ــ تحـديد الأهـداف •
٢ ــ تحـديد المحتويات والتقـدم •
٣ ــ اختيار الطرق والوسائل الفنية المستعملة •
٤ ــ التحكم فى مسار التحصيل (السرعة/الوقت/المكان ••• الخ) •
٥ ــ تقـويم ما يتم انجازه من التحصيل •

المتعلم الذاتى اذن قادر على أن يتخـذ جميع تلك القرارات التى تتعلق بالتعلم الذى يريده لنفسه •

والتعلم الذى يتولاه المتعلم على هـذا النحو هو **تعلم موجه توجيها ذاتيا ، أو هو تعلم بالذاتية** • والذاتية لا يمكن أن تنطبق الا على الفرد لا على الاجزاء • أى أن المتعلم هو الذى يوصف بالاستقلالية أو الذاتية وليس التعلم نفسه ، **فلا نقول « تعلم ذاتى » وانما نقول « متعلم ذاتى » أو « تعلم بالذاتية »** •

والقيام بهـذا النوع من التعلم يمكن أن يتم بمساعدة أو دون مساعدة من المعلم • كما يمكن أن يتم بالاستعانة أو دون الاستعانة بالمواد التعليمية (كتب ــ اسطوانات ــ شرائط ••• الخ) ، وبذلك يمكن أن نميز بين المتعلم الذاتى بالاستعانة/والمتعلم الذاتى المحض •

وهنا يجب أن نشير الى حقيقة هامة وهى أنه اذا كان التعلم الموجه ذاتيا يستلزم بالضرورة متعلما ذاتيا ، فان المتعلم الذاتى لا يتضمن بالضرورة تعلما موجها ذاتيا • وبطريقة أخرى ، فان المتعلم يمكن أن يتمتع بالقدرة على أن يتولى تعليم نفسه بنفسه دون أن يستعمل هذه القدرة بالكامل حينما يقرر التعلم • وبذلك فهناك درجات عديدة للتعلم الموجه ذاتيا تبعا لاختلاف درجات الذاتية ، أو تبعا لاختلاف درجات استعمال هذه الذاتية •

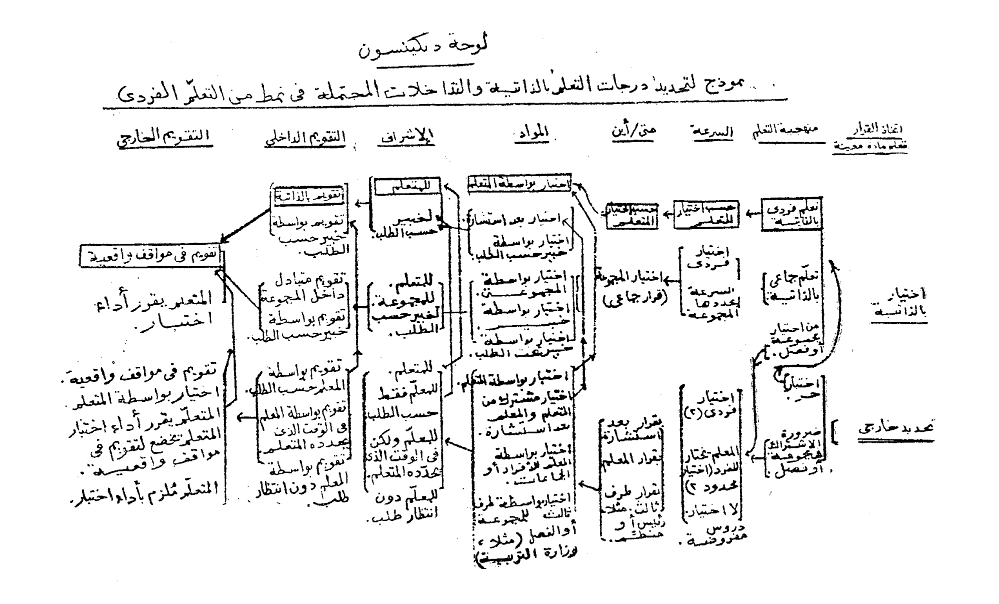
اذن فالمتعلم يمكن أن يوصف بالذاتية الكاملة أو الذاتية الجزئية • ويوضح ذلك بالتفصيل اللوحة البيانية التى وضعها ديكينسون(٧) •

وقد حان الآن ، وقبل أن نتقدم فى هذه الدراسة ، أن نقوم ببعض التوضيحات الهامة التى لم نحاول أن نقدمها فى البداية وقبل أوانها • أول هذه التوضيحات يتعلق بأشكال عديدة من التعلم ظهرت منذ أوائل الخمسينيات مثل التعليم من بعيد(٨) • والتعليم المبرمج ، وكلها تشترك فى صفة واحدة وهى عدم وجود المعلم • وقد توهم البعض أن مثل هذا التعليم هو المقصود بالتعلم ذاتيا • ولكننا اذا أمعنا النظر ، وجدنا أن مثل هذه الأنواع من التعليم تتيح للمتعلم ، على أكثر تقدير ، وفى أفضل الحالات ، أن يتولى بنفسه تحديد مسار التعلم (السرعة/والوقت/والمكان) وهو أساس واحد من أسس التعلم الذاتى الخمسة ، أما الأسس الأخرى (الأهداف والمحتويات والطرق والتقويم) فيتم تحديدها بواسطة جهة أخرى غير المتعلم ، دون أن يتاح له فرصة التدخل فيها • وبذلك يتقلص ويتضاءل حجم المسئولية التى يتحملها المتعلم ، مما يجعل درجة الذاتية لا تكفى لكى نصف المتعلم فى مثل هذه الحالات بالاستقلالية أو الذاتية •

وبصفة عامة ، فان الوجود المادى للمعلم ليس معيارا جيدا للحكم على درجة الذاتية فى التعلم ، فسواء كان المعلم موجودا أم غير موجود ،

لوحة دكنسون

نموذج لتحديد درجات التعلم الذاتية والتداخلات المحتملة في نمط من التعلم الفردي



خلال مسار التعلم ، فان دور المتعلم ، قبل أى شىء آخر ، هـو العامل الحاسم فى ذاتية التعلم •

أما التوضيح الثانى الذى نريد ان نقـدمه قبل السير قـدما فى هـذه الدراسة ، فهو يتعلق بالتمييز بين مفاهيم التعلم الموجه ذاتيا والتعليم الفردى أو الانفرادى أو المنفرد(٩) •

ان عبارات التعليم الانفرادى أو انفرادية التعليم أو انفرادية التعلم تتضمن أنواعا كثيرة من التطبيقات • وفى ذلك يقول ديكينسون : « لقـد جرى استعمال لفظ الانفرادية فى وصف برامج تبدأ من المقررات التقليدية المفروضة التى تكملها مساعدة من قبل فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد ، حتى دورات الدراسة عن طريق المراسلة حيث يجرى العمل بطريقة مستقلة تمام الاستقلال » • والعامل المشترك بين هـذه التطبيقات جميعا هـو الرغبة فى زيادة درجة تكييف أو ملاءمة التعليم مع المتعلم • ومع أن هـذه الانفرادية جاءت نتيجة تيار مختلف عن تيار الذاتية ، يقوم جزئيا على منجزات علم النفس الفردى الذى ظهر مع مطلع هـذا القرن ، وهو تيار يخرج عن نطاق التربية ، فان هـذه الانفرادية تشترك مع الذاتية التى تهمنا هنا فى أنها تأخـذ فى الاعتبار الصفات النوعية لكل متعلم(١٠) • ولكن التشابه ينتهى عند هذا الحد • لأن الموقف التربوى الذى تنبثق عنه الانفرادية وتصورها للعلم وتعلم العلم ، ذلك التصور الذى هـو دعامتها ، ثم ، وبالذات ، الدور ترسمه للمتعلم ، كل ذلك يجعل من هـذه الانفرادية أسلوبا يختلف كثيرا ، ان لم يكن تماما ، عن الأسلوب الذى يفضى الى الذاتية فى التعلم •

يقول تريم ج• م• : « ان الرغبة فى زيادة دور المتعلم فى عملية التكوين أو الاعـداد ساعدت على تنمية الانفرادية من ناحية والذاتية من ناحية أخرى • ومن الضرورى التمييز بين هـذين المفهومين المرتبطين ارتباطا وثيقا والمختلفين

فى ذات الوقت . ذلك لان الانفرادية يمكن أن تتحقق فى اطـار الاســتبداد الكامل »([11]) . والواقع أن الانفرادية ما تزال فى أذهان معظم مؤسيسها تمثـل « طريقة فى التعليم » لا التعلم ، وتستهدف بلورة وتنفيذ الاجراءات الخاصـة بالتعليم لا تلك الخاصة بالتعلم . وبصفة عامة ، فان درجة أخـذ المتعلم فى الاعتبار ليست معيارا للحكم على درجة الذاتية فى التعلم : ذلك لأن الانفرادية التى تأخـذ فى الاعتبار حاجات المتعلم ومستواه وما يناسبه من طرق ، لا تخرج المتعلم عن دائرة الموقف التقليدى ، موقف التابع ، ولا تسمح له بالتحكم فى عملية التعلم .

وعلى ذلك ، فان جميع أشكال الانفردية التى سبق ذكرها لا تمس من قريب أو بعيد تلك العلاقة التقليدية القديمة (معلم/طالب) حيث يتجرع الطالب بطريقة سلبية العلوم التى تقـدم اليه مباشرة أو عن طريق آلة تتمثل فى المدرس الخبير . صحيح أن المدرس يأخـذ فى الاعتبار المشكلات الفردية ، لكنه هـو الذى يحـدد الأسلوب الذى يجب أن يعامل به مختلف الأفراد »([12]) .

التعلم الموجـه ذاتيا ومبدأ المشاركة :

فى الربع الأخير من القرن العشرين ظهر فى ميدان التربيـة تيـار يعرف بالمشاركة فى اتخاذ القرارات ، وقـد تفرع هـذا التيار عن تيارين سابقين هما : تيار اعادة تكوين الشخصية([13]) ، وتيار تحمل المسئولية .

وتعتمد المشاركة فى اتخاذ القرارات ، سواء فى المجال الاجتماعى السياسى أو فى مجال التربية ، على مبدأ تقسيم السلطة بين الذين يشكلون القاعـدة والذين يشكلون القمة ، وذلك فى أى هيكل يتولى اتخاذ القرارات . ومثل هـذا التقسيم يمكن أن يتم على نحوين : اما بتقسيم مجالات القرارات على الفئتين السابقتين ، وبالتالى تنفرد كل فئة بالكامل باتخاذ القرارات التى تتصل بالمجال

الذى أسند اليها عند التقسيم • واما أن يتم ذلك بتقسيم مهمة اتخاذ القرارات بالتناسب بين أفراد الفئتين (القاعــدة والقمة) وذلك فى كل مجال من المجالات • وبذلك تشترك الفئتان فى اتخاذ جميع القرارات •

وبالنسبة لقطاع التعلم ، نجــد هــذين النوعين من المشاركة • ومع ذلك فان تطبيق النوع الأول الذى قــد يؤدى الى تعلم جزئى بالذاتية ، لم يغير من هيكل السلطة • فما يزال المعلم يحتفظ لنفسه بأهم مجالات اتخــاذ القرارات مثل تحــديد الأهــداف والتقويم • أما فيما يتعلق بتطبيقات النوع الثانى ، فقــد عجزت عن ايجاد ذاتية حقيقية فى التعلم ، اذ أنه فى أفضــل الحالات ، لا يكون اشتراك كل من المعلم والمتعلم فى مهمة اتخاذ القرارات فى ذات الوقت ، سوى مشاركة فى المسئولية فى الظاهر النظرى فقط ، دون الواقع الحقيقى ، اذ أن الهيكل التنظيمى الذى يتم فى اطاره اتخاذ القرارات يبقى على حاله دون تغيير • أما فى أسوأ الحالات فلا تكون مشاركة المتعلم الا مشاركة ظاهرية (بل يؤدى وجودها الى دعم واستمرار الوضع التقليدى) حيث يظــل المعلم متحكما بالكامل فى عملية التعلم •

الفصل الثانى

الذاتية والتعلم الموجه ذاتيا في مجال تعلم اللغات

سبق أن ذكرنا أن التوجيه الذاتى الكامل يقتضى تدخـــل المتعلم على المستويات الآتية :

- تحـــديد الأهـــداف •
- تحـــديد المحتويات والتقـــدم •
- اختيار الطرق والوسائل الفنية •
- التحكم فى مسار التحصيل •
- تقـــويم التحصيل •

وأول ما يجب أن نلاحظه هـــو أن هـــذا التقسيم لا يعنى أن اتخـــاذ القرار بشأن أحـــد هـــذه المستويات يمكن أن يتم بمنأى عن القرارات المتصلة ببقية المستويات •

أولا — تحـــديد الأهـــداف :

١ — فى الحالات التقليدية ، أى فى حالات التعليم الموجه : فان تحـــديد أهـــداف التعلم يقوم به المعلم أو المؤسسة التعليمية •

وهـذا التحـديد يتم انطلاقا من :

(أ) تحليل المجال الذى يدور فيه التعلم : أى تحليل الرمز[١٤] اللغوى فى حالة تعليم الكفاءة اللغوية[١٥] • وتحليل الاتصال الشفوى فى حالة تعليم كفاءة الاتصال[١٦] •

(ب) وفى حالة اشتمال الهـدف على بعـد ثقافى ، يكون تحـديد الأهداف انطلاقا من تحليل موضوعى لحضارة بلـد اللغـة الهـدف[١٧] ، (الحضارة بمعناها الواسع) •

(جـ) وأخيرا ، اذا أخـذنا المتعلم فى الاعتبار ، يكون التحليل انطلاقا من حاجات المتعلم وحوافزه •

ومن الطبيعى أن المؤسسة التعليمية والمعلم هما اللذان يحـددان هـذه الأهـداف ، اعتمادا على ما يعتقد أنه يمثل المعلومات الضرورية التى ينبغى أن يحصلها المتعلم ، قياسا على الناطقين باللغة من أهلها[١٨] •

بعـد أن تتحـدد الأهـداف على هـذا النحو تظل كذلك بشكل نهائى . خلال الفترة الزمنية المخصصة للتعلم (سنة ــ فصل دراسى ــ دورة مكثفـة ••• الخ) •

كما أنها تفرض على مجموع المتعلمين •

وعند الضرورة ، تفرع الى أهـداف مرحلية أو وسيطة • اما لكى يؤخـذ فى الاعتبار هيكل التعليم (أهـداف لكل سنة دراسية فى حالة المواد الموزعة على أكثر من سنة دراسية) واما ليؤخـذ فى الاعتبار مستويات المتعلمين عند التحاقهم ، واما للسببين معا •

٢ ــ فى حالات التعلم ذاتيا :

المتعلم نفسه هــو الذى يحــدد أهــدافه ، وأهم ما ينتج عن ذلك هو تدخل البعــد الشخصى النوعى للمتعلم[١٩] ، فيتم تحــديد الأهــداف بنــاء على التحليل الذى يعتمد على المعايير الشخصية للمتعلم والسلوك النهــائى المطلوب اكتسابه •

وفيما يتعلق بكفاءة الاتصال ، لا يضع المتعلم هـدفا لذلك ، الســلوك الكلامى للافتراض المجرد المسمى « الناطق باللغــة » ، وانما السلوك الذى يتصوره لنفسه فى مواقف الاتصال التى سيتعرض لها ، ومن ثم سيكون سلوكا اندماجيا (أى غير منفصل عن نفسه ولا عن الموقف) ويمكن توصيفه على النحو التالى :

ــ ينبغى أن أكون قادرا على عمل كذا ، حينما أخاطب فلانا فى الموقف الفلانى •
ــ اذا فعل فلان معى كذا ، ينبغى أن أتصرف بحيث ••••

ــ ينبغى ن أكون قادرا على تحقيق ذلك بطريقة (حارة/متحفظة/مضحكة/ جادة/رسمية/غير رسمية/سريعة/عادية/بنطق سليم/لا يهم النطق بشرط أن يفهمنى ••• الخ) •

اذن ، فشخصية المتعلم لن تظهر على مستوى اختيار مجالات الاتصال وحسب ، ولكن (وهــذا هــو الاختــــلاف الكبير بين تحــديد الأهــداف بواسطة المعلم أو المؤسسة التعليمية وبين تحــديدها بواسطة المتعلم نفسه) على مستوى الكيفية أو الطريقة أو الأسلوب الذى تتم به هــذه الاتصالات : اذا أن المتعلم الذى يتخيل نفسه فى موقف اتصال ، فان شعوره نحو المفاهيم الآخر (المخاطب) وفكرته عن نفسه والتزامه الشخصى ، كل هــذه المفاهيم يتضمنها السلوك الكلامى تمثل جزءا لا يتجزأ من عملية الاتصال • ان المتعلم

هنا لا يريد أن يكتسب اللغة ، وانما يريد أن يتعلم لغة شخصية(٢٠) تتفق وتلك المفاهيم التى ذكرناها وتلبى تلك الرغبات .

ومن ناحية أخرى ، وفيما يتعلق بحجم المكتسبات التى يحـددها المتعلم لنفسه لتحقيق كل هـدف من أهـدافه ، فان المعيار الشخصى يتدخل فى كل مرة . فهو الذى يحـدد ما الضرورى وما الثانوى ، وما العقيم ، مع فارق شاسع بين حجمها عند الشخص المتساهل الى أبعـد الحـدود وبين حجمها عند الشخص المتشدد الذى ينشد الكمال .

ومن الجـدير بالذكر فى مجال التعلم ذاتيا ، أن أهـداف التعلم وأحجام المكتسبات لا تتحـدد بالضرورة بشكل نهائى . فقد يعود الشخص الى فحصها وتعـديلها خـلال التعلم .

هـذه التعـديلات المحتملة ، سواء كانت جزئية أم شاملة ، يمكن أن تأتى نتيجة لعوامل متعـددة ، وهـذه العوامل تنقسم الى نوعين :

٦ ــ تغيرات تطرأ على الحالة الخارجية التى تشكل بيئة التعلم :

(أ) الحالة الوظيفية :

حينما يكون الحافز للتعلم حافزا وظيفيا ، فان أى تغير فى الحاجـة اللغوية المرتبطة بالوظيفة يؤدى الى تغير فى الهـدف (كأن يحـدث مثـلا تطور فى وظيفة الاتصال باللغة الأجنبية فى اطار النشاط الذى يقوم به الفرد ، أو تطور فى النشاط كله) .

(ب) الحالة الاجتماعية :

حينما يكون الحافز للتعلم حافزا اجتماعيا ، فان بعض التغيرات فى هذا المجال تؤدى الى تغير فى الهـدف (مثلا : اذا كان الاتصال المطلوب تحقيقه

ينحصر فى دائرة معرفية معينة ، أو أضيف أليه عناصر جـديدة تتحـدث لهجة معينة ، ... الخ) •

(هـ) الحالة المـادية :

أى تغيرات من أى نوع يمكن أن تؤدى الى تغيير ف الهـدف (مثلا : الانتقـال الى منطقـة أخرى يسهل فيها استقبال البث التليفزيونى الخـارجى ... الخ) •

٢ ــ تغيرات تطرأ على الحالة الداخلية للمتعلم :

مع تطور مستوى المتعلم ف اللغة الهـدف يمكن أن يغير الأهـداف الأولى التى وضعها لنفسه • فمثلا : بعض الأهـداف التى كانت صعبة المنال تصبح ممكنة التحقيق أو العكس • أو تظهر أهـداف أخرى فى ضـــوء المكتسبات التى تحققت •

وأخيرا ، هنـاك الاحتمال القائم دائما وهـو : أن يغير المتعلم رأيه ف أى وقت •

نخلص من ذلك الى أن الذاتية ف التعلم تؤدى ، على مستوى تحـديد الأهـداف ، الى اختلافات كبيرة بالقياس الى التحـديد الخارجى الذى يقوم به المعلم أو المؤسسة التعليمية ف حالة التعلم الموجـه أو التقليـدى • وباختصار ، فان الأهـداف التى تكون واحـدة بالنسبة للجميع ف حـالة التعليم التقليدى ، تتحول الى اتجاهات متنوعة تتحـدد تبعا لكل فرد ، ومن أجل كل فرد ، طبقا لحاجاته الشخصية وحوافزه الذاتية • وهـذه الاتجاهات تصبح خاضعة للتبديل والتحويل بواسطة المتعلم وف أى وقت •

اذن ، فالذاتية ف التعلم هى القـدرة على القيام بتحـديد الأهـداف على النحو السابق •

ثانيا — تحـديد المحتويات والتدرج :

تمثل المحتويات والتدرج المـادة أو المواد التعليمية وتبويبها (توزيعهـا على مراحل) بما يتيح تحقيق الاهـداف • كما أن تعريفها مرتبط بتعريف الاهـداف ارتباطا وثيقا ، بل فى بعض الأحيـان يتم تعريف هـذه بتلك أو العكس •

ومعروف أنه فى التعليم الموجه (التقليدى) يتم تحـديد المحتويات والتدرج بواسطة المعلمين « أهل العلم » •

ويتم تحـديد المحتـويات فى شـكل مفردات وقواعـد وأصـوات ، فبالنسبة للمفردات يعتمد الاختيار عادة على قوائم الشيوع التى تضاف اليها فيما بعـد « المفردات التخصصية » •

وفيما يتعلق بالقواعـد ، تتبع نفس الطريقة تقريبا : التراكيب الأساسية وأحيانا التراكيب المميزة (البعـد الأسلوبى) •

أما بالنسبة للأصوات ، فنطاق الاختيار يكون محصورا فى المقرر : نطق الأصوات ، والتنغيم ، والايقاع •

وبصفة عامة يكون المدخل كليا ، أى أنه يعـالج المحتويات باعتبارها ضرورية للفهم كما هى ضرورية للتعبير ، بل وأحيانا لتعلم الجوانب الشفوية والجوانب التحريرية •

أما بالنسبة للتقـدم ، فهو يعتمد فى ذات الوقت على درجة « مردود » العناصر مجتمعة ، مقـدرا بدرجة الشيوع ودرجة الصعوبة •

وكما سبق أن أوضحنا ، فى حالة المتعلم الذاتى يقوم المتعلم ، عادة ، بتحـديد المحتويات ، أولا ، بطريقة محـدودة من ناحية ، بحيث لا يضم

المقرر الا العناصر الشفوية الضرورية لتحقيق وظائف الاتصال المطلوبة (انظر الأهـداف) • ثانيا ، بطريقة واسعة من ناحية أخرى ، حينما يتطلب تحقيق الجانب الشخصى للاتصال اضافة بعض العناصر الشفوية أو غير الشفوية •

واحـدى الصفتين الأساسيتين لتحـديد المحتويات بواسطة المتعلم هى أن الأسبقية تكون للمحتوى الموضوعى (الخاص بالموضوعات) للاتصـال المطلوب • فالمتعلم يريد قبل كل شيء أن يوصـل (يفهم ويعبر عن) معانى معينة ، لذلك فان اختيار الأشكال لا يتم الا فى مرحلة لاحقة تبعا للمعانى ، وبذلك فالمحتويات على المستوى اللفظى والنحوى والصوتى لا تتحـدد الا فى مرحلة ثانية ، باختصار • يقوم المتعلم بتحـديد ذلك بعـدد من التساؤلات على النحـو التـالى :

— ما الأفكار التى أريد أن أفهمها ؟ وما الأفكار التى أريد أن أعبر عنها ؟
— ما الألفاظ والتراكيب والقواعـد والأصوات التى أريد أن أستوعبها لكى أفهم الأفكار الأولى وأعبر عن الثانية ؟ •

أما فيما يتعلق باختيار المعيار ، فيتم بطريقة أكثر مرونة وأكثر ملاءمة ، تبعا لمواقف الاتصال (التى يحـددها المخاطبون وتبعا للمحتوى الموضوعى) وأسلوب الاتصال المطلوب (فهم/أو تعبير) •

وغنى عن البيان أن المحتويات الموضوعية تتحـدد تبعا للاختيار الشخصى وليس تبعـا لاختيار الأغلبية فى الفصل أو تبعـا لاختيار المعـلم (فى التعليم التقليـدى) •

أما الصفة الثانية لتحـديد المحتويات بواسطة المتعلم ، فهى أن هـذه المحتويات لا تأتى من الخارج ، ولكنها ، بشكل ما ، من صنع المتعلم نفسه ،

الذى يكتشف هـذه المحتويات خلال ملاحظته وتحليـله للمواد التى تتوفر لديه : من نصوص مكتوبة ، ومسجلات صوتية ، وشرائط فيديو ، وأفلام ثابتة ومتحركة ، وقواميس ، وكتب قواعـد ، ... الخ . وطبيعى ان يكون بين هذه المواد وثائق تعليمية وأخرى تسجيلية حقيقية وثالثة لبعض الناطقين باللغـة الهـــدف .

أما فيما يتعلق بالتقـدم ، فهو يتحـدد ، ليس تبعا للمحتوى اللغـوى ولكن تبعا للأسبقيات الاتصالية والموضوعية التى حـددها المتعلم نفسه . وفى العادة يكون هـذا التقـدم سريعا . فغالبا ما يكون المتعلم الراشـد مضطراالى توزيع المكتسبات المطلوب تحصيلها على فترة زمنية قصـــيرة نســبيا .

والخلاصة أنه بالنسبة لتحـديد المحتويات ، فان أهم ما يميز مسار التعلم ذاتيا يكمن ، من ناحية ، فى المفهوم الجـديد للمعرفة المطلوب تحصيلها والتى يفترضها هـذا التحـديد ، ومن ناحية أخرى ، فى العلاقة الجـديدة بين المتعلم والمعرفة (وسنعود الى ذلك فى الفصل الثالث) يؤدى ذلك الى تقسيم المعلومات الى معلومات هامة ، وأخرى ثانوية فى كل مرحلة من مراحل التعلم ، الأمر الذى يختلف عن التقسيم التقليدى .

كذلك فيما يتعلق بتحـديد التقـدم ، فان مسار التعلم ذاتيا يؤدى الى غزارة فى أنواع التقـدم « الصارم » الذى يتحـدد بناء على قوائم حصر لغوية عملت بطريقة « علمية » حيث يكون للمردود الفورى المباشر الأسـبقية على المردود بعيد المدى .

اذن ، المتعلم الذاتى هـو الذى يكون قادرا على تحـديد المحتويات والتقـدم خلال التعلم .

ثالثا ـ اختيار الطرق والوسائل الفنية :

دون أن نعود الى الأساليب المختلفة فى اختيار الطرق والوسائل الفنية فى التعلم الموجه ، يكفى أن نتذكر فقط أن الاختيار يتغير تبعا لحجم الثقة التى تتمتع بها هـذه النظرية أو تلك من نظريات التعلم ، وتبعا للاهتمام الذى نوليه لهـذه الوسيلة أو تلك من الوسائل الفنية ، وكذلك تبعا للثقة التى تتمتع بها هـذه الطريقة من طرق التدريس أو تلك (والتى تصل فى بعض الأحيان الى درجة التعصب) وأخيرا ، تبعا للدروس المستفادة من الخبرة والتجربة •

أما فى حالة التعلم ذاتيا ، فالمتعلم هو الذى يقـوم بتحـديد الطرق والوسـائل الفنيـة •

وهـو لا يقوم بهـذا التحـديد مسبقا ، قبل أن يبدأ التعلم ، وانمـا يحـدث ذلك عند البداية ، ثم أثناء متابعة التعلم • وهـو يقوم بذلك عـن طريق المحاولة والخطأ • فهو من خلال تجريب الطرق والوسائل التى اختارها ، ثم من خلال تقويمها ، يحـدد الطرق والوسائل التى تلائم حالته الشخصية •

وهـذه الطريقة القائمة على التجربة لا تؤدى بشكل عام ، كما يعتقد البعض ، الى ضياع الوقت المخصص للتعلم ، فالوقت الذى ينفقه المتعلم فى التجريب فى بداية التعلم ، سرعان ما تعوضه السرعة فى التعلم ، فيما بعـد ، هـذا من ناحية • ومن ناحية أخرى ، فان حجم التجارب والأخطاء لن يكون كبيرا جـدا ، فلا شىء يمنـع المتعلم من التفكير فى اختيار أنسب الطرق والوسائل التى تلائمه •

وتشتمل الطرق والوسائل الفنية التى يختار منها المتعلم على الآتى :

١ ـ الطرق والوسائل التى يعرفها لأنه سبق أن استعملها فى تعلم سابق (تعلم اللغات) •

٢ — الطرق والوسائل التى يكتشفها عند متعلمين آخرين أو فى الكتب .

٣ — الطرق والوسائل التى يصوغها ويبلورها بنفسه .

أما معايير الاختيار التى يستعملها فهى نوعان :

١ — معايير « فاعلية » بالنظر الى الأهـداف المطلوب تحقيقها : فالطالب ، وقـد عرف تماما الأهـداف التى يريد تحقيقها ويقوم بتقويم التقـدم الذى ينجزه خلال التعلم ، يمكنه أن يحـدد بدقة كافية درجة فاعلية الطرق والوسائل الفنية التى يستعملها .

ومثل هـذا التقويم يمكنه من الوصول الى الأسباب التى قـد تؤدى الى رداءة المردود الخاص بطريقة معينة أو وسيلة فنية معينة ، ثم توجيـه قراراته لخوض تجربة أخرى .

٢ — معايير « تلاؤمية » تتناسب مع القيود الخارجية والداخلية للمتعلم : فالطرق والوسائل الفنية يجب أن تلائم ، بقـدر الامكان ، كل أنواع القيـود المفروضة على المتعلم خلال التعلم ، كالقيود الخاصـة بالمكان ، والزمان ، والقيود المـادية ، ... الخ ، كما يجب أن تتكيف مع شخصية المتعلم كراشد ومدى ما يتمتع به من صفات كالمثابرة والصبر .

والخلاصة أن قيام المتعلم بنفسه بتحـديد الطرق والوسائل الفنية التى يستعملها فى التعلم يحقق قـدرا من النجاح يفوق ما يحققه اذا كان هـذا التحـديد من الخارج (فى حالة التعليم التقليدى) ، وهـذا أشبه ما يحدث ، بصفة عامة ، حينما يكون « المستهلك » هو « المنتج » نفسه .

اذن ، فالذاتية فى التعلم هى القـدرة على اختيار طرق التعلم ووسائله الفنية بالصورة السابقة .

رابعا — التحكم فى مسار التحصيل :

يتضمن مسار التحصيل أبعاده المكانية والزمانيـــة : أين يتم ؟ وفى أى الأوقات ؟ وما معـدل الســـاعات ؟ والسرعة ؟ ، والمعروف أن المتعلمين من الراشدين ، على عكس طلاب المدارس النظامين ، يخضعون لقيود خاصـــة بالأزمنة والأمكنة •

كما أن هـذه القيود تختلف من متعلم لآخر ، وفى مثل هـذه الظروف فان معـدل سرعة المتعلم لا يكون واحـدا بالنسبة للجميع • وكذلك السرعة فى التحصيل • أضف الى ذلك الاختلافات البينة فى حجم الساعات الكلى •

ومن ناحية أخرى ، فان الحالة النفسية والذهنية عند الراشدين ، نظرا لالتزامهم بأعمالهم الوظيفية أو المهنية ، بالاضـافة الى مشاغلهم الأسرية وهمومهم المختلفة ، هـذه الحالة ليست ثابتة ، كما لا يمكن التنبؤ بها مسبقا ، ومن ثم فان أفضل وقت للتعلم ، وكذلك فترة التعلم ، كلاهمـــا يختلف من شخص لآخر •

ولعل مواجهة هـذه الحالة تمثل أحـد الأسباب التى جعلت التعلم يتجه نحو الانفرادية ، فمن خصائص التعليم من بعيد والتعليم المبرمج ، مثلا ، مساعدة المتعلم فى التغلب على القيـود المكانية والزمانيـة التى تفرضها عليـه البيئة ، وكذلك مساعدته فى التعلم فى أفضل الأوقات التى تناسبه •

ومع كل ، فان كل ذلك لا يتحقق دائما بصورة كاملة ، وبالذات حينما تكون بداية التعلم ونهايتـه واحـــدة بالنسبة للجميع ، وحينما تكون الاختبـارات المرحلية والنهائية موحـدة بالنسبة للجميع ، ••• الخ •

والمتعلم الذاتى هـو الذى يقوم بنفسه بتحـديد وقت التعلم وطـول الجلسات أو الحصص • وبذلك يستطيع أن يكيف معـدل سرعته فى التعلم مع

معــدل سرعته فى التحصيل • وحينما تفرض عليه من الخارج نهاية التعلم ، يمكنه فى بعض الأحيان ، مواجهة هــذه المشكلة عن طريق زيادة معدل سرعته فى التعلم : اما بزيادة المدة المخصصة للتعلم ، واما بزيادة فترات التعلم ذات المردود الأفضــل •

خامسا — تقــويم التحصيل :

يحسن فى البداية أن نميز بين المعانى المختلفة التى قــد تفهم من عبارة « تقــويم التحصيل » :

أولا — يجب أن نميز بين التقــويم والامتحان الصفى من أجل الحصول على شــهادة •

يقول (بروشير • ل/ PROCHER. L.) : « يجب ألا نخلط بين وظائف اجراءات التقــويم وبين وظائف اجراءات الحصول على شــهادة • فمنح الشهادة لابد له من تقــويم ، وليس العكس صحيحا »(٢١) •

فالامتحان يعتمد على تقــدير للمعلومات بغرض الحصول على «شهادة» ، وهــو بذلك عملية تقــدير خارج نطاق عملية التعليم ويخضع لقواعــــد اجتماعية لا يملك المتعلم أن يتخــذ بشأنها أى قرار بصفته متعلما • أما الحرية الوحيدة التى يتمتع بها فى هــذا الصدد فهى أن يوجه تعلمه نحو الحصول على شهادة أو لا •

وفى نظام التعلم ذاتيا ، يجب أن يكون المتعلم قادرا على الاختيار وهــذا يعنى أن امتحان الشهادة لا يكون اجباريا •

وبالنسبة للتقويم بمعناه الصحيح ، يجب التمييز بين التقويم الخارجى والتقــويم الداخلى •

فالتقويم الخارجى هـو الذى يتم بموجبه ، فى نهاية التعلم (حينما نفترض أن الهـدف النهـائى أو الأهـداف المرحليـة قـد تحققت) تقـدير حصيلة المتعلم تبعا لمعايير معينة تكون واحـدة بالنسبة لجميـــع المتعلمين • ويمكن بواسطتها الحكم على هـذه الحصيلة بالنسبة لمحتوى التعلم من ناحيـة أو بالنسبة لحصيلة متعلمين آخرين •

يقول بروشير • ل/ Procher. L. : « التقويم الخارجى ، بحكم طبيعته يركز على اللغة وعلى التقـدم التعليمى العادى ، فهو يركز على مادة التعلم ••• ويهـدف الى قياس نتيجة نهائية أو مرحلية »(٢٢) •

أما المعايير المستعملة فى مثل هـذا التقويم فتتحـدد بطبيعة الحـــال بواسطة المعلم أو المؤسسة التعليمية •

وبذلك تكون مسئولية المتعلم فى التقويم الخارجى ضئيلة ولا تعـدو أن تكون مسئولية سطحية • فكل ما يستطيع أن يفعله هـو أن يطلع على اختبارات أو على أدوات للتقويم من صنع غيره ، ويقوم بحل هـذه الاختبارات استعدادا للتقويم ، وهنا أيضا ، فان الحرية الوحيدة التى يمكن ويجب أن يتمتع بها ، تتمثل فى أن يخضع/أو لا يخضع لهـذا التقويم •

أما التقويم الداخلى فهو الوحيد الذى يمثل جزءا لا يتجزأ من التعلم ، على قـدم المساواة مع تحـديد الأهـداف والمحتويات ••• الخ لأنه الوحيد الذى يكون داخلا فى عملية التعلم أى من العناصر المكونة لهـذه العمليـة • « ••• جزء لا يتجزأ من عملية التعلم ، بدونه لا يمكن تحقيق أى تعلم »(٢٣) •

ان مثل هـذا التقويم يمثل مرحلة من مراحل التعلم يقوم خلالها المتعلم بتقـويم الحصيلة التى أنجزها بالنسبة للتى كان يهـدف الى تحقيقها وذلك ، من ناحية ، لكى يتأكد أن ثمة تحصيلا قـد تم انجازه — والحقيقة أن عملية

المتعلم لا تكتمل الا اذا تم هـذا التقويم الايجابى أو السلبى — ومن ناحيـة أخرى ، لكى يتمكن من توجيه تعلمه اللاحق •

فعلى عكس التقويم الخارجى الذى يهـدف الى الحكم على المتعلم بالنسبة لكفاءة لغوية محـددة بمحتويات معينة عليه اجادتهـا ، أو بالنسبة للمتعلمين الآخرين ، فان التقـويم الداخلى يهـدف الى تحـديد درجة مطابقة نتيجـة التحصيل بالهـدف من التحصيل •

هـذا التقويم الأساسى الذى ينصب على التعلم هـو الذى يجب أن يقوم به المتعلم الذاتى • وهـذه العملية هى التى تمثل تقـويما ذاتيا حقيقيا •

وقبل أن ننتقل الى معايير التقـويم نضيف أن الصـفة الأساسية فى التقويم الذاتى ، كما هى الحال فى تحـديد الأهـداف الذى ترتبط به ارتبـاطا وثيقا ، هى أن هـذا التقويم يتضمن البعـد الشخصى النوعى للمتعلم[٢٤] •

أما فيما يتعلق بمعايير التقـويم ، فالمتعلم هـو الذى يختارها من بين سـائر المعايير المحتملة ، انطلاقا من تحـديده الشخصى لمكونات الحصيلة المنجزة وأهميتها النسبية • ومن بين هـذه المكونات نجـد الثروة اللغـوية اللفظيـة والنحوية التقليدية • غير أن الدقـة النحـوية قـد يحـل محلهـا الاستيعاب الصوتى • كما أن اليسر أو السهولة فى الاستعمال ، وكذلك التنويع فى الأساليب يعتبران من أهم المكونات •

ومن ناحية أخرى ، فان هـذا الاختيار لا يكون بالضرورة اختيارا نهائيا • فالمتعلم ، حيال كل حصيلة جـديدة ، يمكنه أن يختار معايير أخرى — وقـد يمزج بين المعايير — تكون أنسب لهـدفه الجـديد من التعلم وتأخـذ فى الاعتبار مستواه من المعرفة •

وبالنسبة لحجم المكتسبات المطلوبة ، المنجزة منها أو غير المنجزة ، فان المتعلم يحـددها ، بالنسبة لكل معيار ، بناء على تصوره الشخصى للكفـاءة المناسـبة •

ومن ناحية أخرى ، فان حجم هـذه المكتسبات ، وقـد تحـدد بالنسبة لكل معيار ، لا يكون بالضرورة ثابتا طوال عملية التعلم ، لأن تصور المتعلم يمكن أن يتغير من كفاءة لأخرى بناء على الهـدف المطلوب والمستوى المعرفى الذى وصـل اليـه •

وبذلك فان التقويم الذاتى ، أى التقـويم الداخلى ، والذى يقـوم به المتعلم ، يشكل ، ربمـا أكثر مما يشكله تحـديد الأهـداف ، مرحلة جـوهرية فى التعلم ذاتيا •

ان التعلم بالذاتية الذى لا يتضمن تقويما ذاتيا للحصيلة لا يكون ناقصا وحسب ، وانما قـد يتحول سريعا الى تعلم موجـه بسبب التأثير الرجعى للتحكم الذى يمارسه حينئذ عامل التقـويم الخارجى على تحـديد الأهـداف وتحـديد المحتويات •

زيادة على هـذا التقـويم الذى ينصب على تقـدير الحصيلة اللغـوية والاتصالية ، هناك تقويم التعلم نفسه • « ان المتعلم بوصفه متعلما من الضرورى سـواء فى بداية التعلم أو فى نهـايته ، أن تكون لديه المعلومات التى تتعلق باستراتيجيات التعلم ووسائله الفنية • أو بمعنى آخر ، تتعلق بفاعلية التعلم وملاءمته فى ضوء المعايير والأهـداف الشخصية للتعلم • هـذه المعـلومات تساعد المتعلم فى ادراك واستيعاب الأسلوب الذى يتعلم به ، كما تعينه على اتخاذ القرارات المتعلقة بمواصلة أنشطة التعلم أو تعديلها »(٣٥) •

هـذا التقـويم الذاتى للتعلم ، كما هى الحالة بالنسبة للحصيلة ، يتم على أساس المعايير الشخصية ، كملاءمة الطرق والوسائل الفنية المستعملة للقيود

الخارجيـــة (الامكانات المكانية والزمانية ، والامكانات المـادية ... الخ) والداخلية . (القـدرة الذهنية والجسمية ... الخ) .

وبصفة عامة ، فهو يقود المتعلم الى تقـويم قيامه بمهمة التعلم ، ابتداء من تحـديد الأهـداف والمحتويات حتى اختيار الطرق والوسائل الفنية والتحكم في مسار التعلم وتقويم الحصيلة .

وفى نهاية هـذا الجزء الذى خصصناه لاستعراض خصائص التعلم ذاتيا فى مجال اللغات ، تعرض مشكلة هامة تتعلق بتداخل القرارات التى تتخذ على كل مستوى من مستويات التعلم ، وارتباطها بعضها ببعض ، فكما أسلفنا ، كل اختيار يجرى متعلقا بكل مستوى من هـذه المستويات لا ينفصل ولا يستقل عن الاختيار المتعلق بغيره من المستويات الأخرى ، فاذا كان تحـديد الأهـداف وتقويم الحصيلة مرتبطين برباط وثيق بحيث لا يمكن أن نتصور أحـدهما دون الآخر ، فان العلاقة بين تحـديد الأهـداف وتحـديد المحتويات تبـدو أقـل قوة . صحيح أن تحـديد الأهـداف يوجه الى حـد كبير اختيار المحتويات ، الا أنه لا يفرضه فرضا . أما فيما يتعلق بالعلاقة بين المحتويات من ناحيـــة والوسائل الفنية من ناحية أخرى ، فاذا كانت قائمة انطلاقا من أن أى محتوى كان لا يمكن تحصيله بأية طرق ووسائل فنية كانت ، حيث أن لكل محتوى ما يلائمه من الطرق والوسائل ، فمن ناحية أخرى ، يجب ألا تتحـدد المحتويات بواسطة الطرق حتى ان كان هذا فانه قائم فى مجال اللغات حتى اليوم . وأخيرا فان التحكم فى مسار التعلم يبدو ضعيف الارتباط بغيره من المستويات .

فى مثل هـذه الظروف ، ماذا نستخلص بالنسبة للدرجات المحتملة للتعلم ذاتيا ؟ وبمعنى أوضح ، هل يمكن أن نتصور تعلما ذاتيا جزئيا أو تكامليا يشترك فيه المتعلم مع المعلم والمؤسسة التعليمية ؟

... من الناحيتين النظرية والعملية ، التحكم فى مسار التعلم هو وحده الذى نستطيع أن نفصله عن بقية العناصر ، فهو اذن الذى يمثل المشاركة الوحيدة الممكنة فى المسئولية • وليس من قبيل المصدفة أن نجد أن هذا التحكم هو المستوى الوحيد الذى يتحقق فى أبعد أشكال التعليم/التعلم عن الأسلوب التقليدى ، حيث نجده فى التعليم المبرمج والتعلم من بعيد •

أما فيما يتعلق بالمستويات الأخرى من التعلم ، فمن المستحيل عمليا أن نعهد بمسئوليتها الى أفراد أو جهات مختلفة أو متعددة — كأن نعهد مثلا الى المتعلم بالقيام بتحديد الأهداف والمحتويات ، ونعهد الى المدرس بالقيام بالتقويم واختيار الطرق والوسائل الفنية — ذلك أن اختلافات معايير التقدير عند الجهات المتعددة أو المختلفة يمكن أن تجر الى تنافر بين القرارات المتخذة على مختلف مستويات التعلم ، بل والى سيطرة من جانب قرارات الجهة التعليمية الدائمة (المعلم) على قرارات الجهة التعليمية العابرة (المتعلم) •

اذن ، فمن هذه الناحية ، ليس هناك درجات محتملة فى التعلم ذاتيا •

أما اذا جاز لنا أن نتحدث عن درجات فى ذاتية التعلم ، فذلك فقط على مستوى المساعدة التى يمكن أن يتلقاها المتعلم أثناء قيامه بمهمته • فالواقع أن المتعلم الذى لم يصبح ذاتيا بعد ، أو الذى لم يصبح كذلك بالكامل ، أو الذى ما يزال فى طريقه الى ذلك ، عليه ، كما رأينا ، أن يتولى كل ما يتعلق بتعليم نفسه بالكامل • غير أنه يستطيع أن يستفيد من المساعدة التى يقدمها له المعلم مثلا ، أو يجدها فى المواد التعليمية (تعلم بالمساعدة) • ومثل هذه المساعدة التى تتفاوت فى حجمها (دون أن تتحول الى نقل المسئولية) تؤدى بالطبع الى التقليل أو الحد من قيام المتعلم بنفسه بشئون تعلمه ذاتيا والتى سبق استعراضها • وهكذا يمكن ، من هذه الزاوية ، التحدث عن درجات مختلفة من الذاتية تتحدد تبعا لنسبة القرارات التى تتخذ بالمساعدة أو دونها •

إن طبيعة التعلم ذاتيا ، ووظيفته ، تستلزمان كما رأينا ، اعادة تحديد لدور المتعلم ، كذلك تستلزمان اعادة تحــديد لدور المعلم ، ودور التعليم .

ونفصيل ذلك كله ، يحتاج الى دراسة أخرى مستقلة . وهــذا ما سنحاول أن نقوم به فى الفصل الثالث من هــذا البحث .

الفصل الثالث

مستلزمات التعلم ذاتيا

أولا — الدور الجديد للمتعلم :

في تحليله لشروط التوجيه الذاتي[٢٦] في التربية ، وهذا ينطبق أيضا على التعلم ذاتيا في اللغات مع تغيير ما يلزم ، يؤكد جان ه•[٢٧] أن قيام المتعلم بنفسه بمهمة التعلم يتطلب تغييرين أساسيين في ملابسات التعلم : تغييرا في تحديد المعرفة المطلوب اكتسابها ، وتغييرا في طبيعة العلاقات بين المتعلم والمعرفة :

« ان التوجيه اذاتي في التربية يستدعي تحولا في العلاقة بين المتعلم « والمعرفة » القائمة ، ومن ناحية أخرى تحولا في الطريقة التي تتبلور بها المعرفة وتنمو »[٢٨] •

وفيما يتعلق بالمعرفة ، أو معرفة السلوك[٢٩] المطلوب اكتسابها ، اذا أمكن نظريا تحديدها بشكل كلي ، أي بالنظر الى مجموع المكتسبات التي يحتمل أن يضعها جميع المتعلمين كأهداف ، ودون التنبؤ باختيار كل متعلم على حدة ، واذا أمكن تحديدها بشكل موضوعي أي بواسطة طرف آخر غير المتعلم يقوم بتوصيف هذه المعرفة ، وذلك بتحليل لاستعمال أحد الناطقين باللغة لها ، فمع ذلك ، فانه لا يمكن تحديدها بالنسبة لمتعلم بعينه • فالواقع كما رأينا ، أن كل متعلم يقوم بتحديد أهدافه ومحتوياته عن طريق الاختيار المعتمد على

المعايير الشخصية من بين جميع احتمالات الاتصال الممكنة التى تعرض له • وبذلك يحـدد المعرفة أو معرفة السلوك التى يريد اكتسابها • وبتعبير علم اللغة ، فان كل متعلم يحـدد بهذه الطريقة اللغة الشخصية(٣٠) التى يريد أن يتمكن منها ، وهـذه اللغة الخاصة لا يمكن أن يكون لهـا وجود خارج نطاقه ، حتى اذا كانت العناصر التى تكونها تشكل جزءا من لغة يشترك فيها طائفـة من النـاس •

ولذلك ، فبدلا من **المعرفة الموضوعية العامة** ، نجـد أمامنا **معـارف شـخصية وفردية** •

ونتيجة لذلك ، فان العلاقة (المتعلم/المعرفة) تتغير تماما • فلم يعـد المتعلم يواجه حقيقة « مستقلة » عنه لا يستطيع السيطرة عليها ولا يملك الا أن يخضع لهـا ، وانما أصبح أمام حقيقة هـو الذى يصوغها ويسيطر عليها •

وهنا يجب أن نلاحظ أن هـذه الصياغة لا تستلزم أن « يخترع » المتعلم لغة جـديدة ، بل هـو يحـدد لغته الخاصة التى يريد أن يتعلمها اعتمادا على ملاحظة وتحليل المصادر الموجودة فى شكل وثائق مختلفة وأفراد عارفين باللغة •

هـذه الملابسات الجـديدة للتعلم تغير بدورها العـلاقة (المتعلم/التعلم) • فموقف السلبية والتبعية الذى كان مفروضا على المتعلم الذى لم يكن له سبيل الى المعرفة الا بواسطة تدخل المعلم/الخبير ، هذا الموقف لم يعـد هناك ما يبرر استمراره • فالمتعلم ، وقـد تخلص من حاجته الى الوسيط ، وبعـد أن أصبح المـالك الحقيقى للمعرفة ، يجـد نفسه بالتالى وقـد تخلص من الحاجـة الى الوساطة نفسها (وهى هنا التعليم) : فلم يعـد التعلم مهمة يقوم بها المعلم بالضرورة ، بل يمكن أن يقوم بها المتعلم •

هـذا القيام بمهمة التعلم الذى يحـدد الأدوار الجـديدة للمتعلم :

والذى وصفناه فى الجزء السابق بالقدرة ، لا يمكن أن يتحقق الا بشرطين : أن يكون المتعلم مستعدا للقيام به ، وأن يكون كفؤا لذلك •

فيما يتعلق بالشرط الأول ، ينبغى أن نؤكد ما ذهب اليه ب•شوارتز B. Schwartz من أنه : « على المستوى التربوى ، فى المجتمعات الحالية ، ينبغى أن تكون المشاركة[٣١] فى البداية مادة للمتعلم : فهى لا تتكون من تلقاء نفسها ولا تشكل ، بصفة عامة ، الاجابة على تطلع أو طموح تلقائى »[٣٢] •

ولكن ينبغى أن نلاحظ أن هذه الحالة يمكن أن تنقلب الى ضدها :

« عدد هائل من الأفراد يشعرون بالحاجة الى التكوين أو الاعداد[٣٣] ، فيشعرون بالقلق حيال مسئوليات المشاركة التى تتوفر لهم ، ويشعرون بعجزهم عن ممارستها • ومنشأ ذلك هو تكوينهم المدرسى التوجيهى ، ثم الأنشطة المهنية والوظيفية المفروضة عليهم والتى تصبهم فى قوالب جامدة محددة »[٣٤] •

هذه الملاحظات ذاتها يمكن تطبيقها فيما يتعلق بالشرط الثانى : فقليل من الراشدين هم القادرون على القيام بأنفسهم بأمر تعليم أنفسهم كما تثبت ذلك التجارب • وذلك لسبب بسيط وهو أنهم لم يسبق لهم فى حياتهم ممارسة هذه القدرة • ونتيجة لذلك ، فالذاتية ، بالنسبة لأغلبهم ، صفة يجب اكتسابها •

ومثل هذا الاكتساب لابد له من اجراءين أساسيين :

١ ــ عملية اذابة القوالب المفروضة أو التحرر منها :

وذلك بشكل تدريجى يؤدى بالمتعلم الى أن يتحرر من كافة الأفكار المسبقة والمعتقدات الخاطئة التى تعوق وجود التعلم (تعلم اللغات) والدور الذى يمكن أن يقوم به المتعلم فى هذا المجال • وهذا يعنى أن يتحرر من الاعتقاد بوجود

طريقة مثلى للتعليم ، وبأن المعلمين هم الذين يملكون أسرار هـذه الطريقة ، وبأن معرفته باللغة الأم لا تفيد شيئا في تعلم لغة ثانية ، وبأن خبرته كمتعلم في فروع المعرفة الاخرى او مجالات السلوك الاخرى ، لا يمكن تحويلها واو جزئيا ، وبانه عاجز عن ابداء رأى وجيه حول حفاته وادائه ، .... الخ .

٢ — عملية اكتساب تدريجية للمعارف والتصرفات التى يحتاج اليها ليقوم بنفسه بتعليم نفسه — وذلك يعنى ان يتعلم كيف يستفيد من المعاجم وكتب النحو ، وكيف يجمع ويحلل عناصر اللغة التى يريد ان يتعلمها ، وان يعبر عن رغباته وتطلعاته فى الفاظ تساعد على تحديد التعلم ، الامر الذى يستلزم اكتشاف أنواع من التحليل لا تكون بالضرورة التى يملكها اللغوى او المربى او المعلم ، وأن يتعلم كيف يحلل آراءه ... الخ .

ان سير هاتين العمليتين فى خطين متوازيين هـو الذى يجعل المتعلم ينتقل بالتدريج من حالة التبعية والسلبية الى حالة الاستقلالية والايجابية ومن حالة عـدم الذاتية الى حالة الذاتية .

ولكى يجتمع هـذان الشرطان ينبغى أن نقـدم للمتعلم نوعا جـديدا من التعليم ، وقـد لا يكفى هـذا كما سنوضح فى الخاتمة .

ثانيا — الأهـداف الجـديدة للتعليم :

أى تعليم يسير فى طريق الذاتية ينبغى ، بصفة عامة ، أن يكف عن كونه « منتجا » للتعليم ليصبح « ميسرا » للتعلم ، كما ينبغى أن يتحقق هذا التعليم فى شكل مجموعة من الاجراءات ، معظمها ما يزال فى دور الاكتشاف ، تساعد المتعلم على التعلم ، ولا تهـدف بالضرورة لأن تعلمه ، ويستعملها المتعلم ، لا أن تشكله هى فى قالب معين .

يتفق ذلك تماما مع المفاهيم الجديدة فى تعلم اللغات الأجنبية التى أدت اليها الأبحاث والدراسات والتى تقضى بأن التعلم ليس عملية سلبية تعتمد على تقديم وتخزين المعلومات ، ولكن بالعكس ، هى عملية ايجابية خلاقة بواسطتها يقوم المتعلم بتحويل المعلومات التى تقدم اليه فى شكل منظم (التعليم) أو غير منظم (معلومات « خام ») الى مكتسبات .

هذا المفهوم الجديد لدور التعليم فى التعلم يتجاوز بكثير مجرد التمييز بين التعليم المباشر والتعليم غير المباشر .

أما فيما يتعلق بأهداف التعليم الحقيقية ، فهى بالضرورة ذات شقين :

١ - من ناحية ، يجب أن يهدف التعليم الى مساعدة المتعلم فى تحقيق المكتسبات اللغوية والاتصالية التى حددها لنفسه .

٢ - ومن ناحية أخرى ، يجب أن يساعد التعليم المتعلم على اكتساب استقلاليته أو ذاتيته ، أى **يتعلم كيف يتعلم** .

وفى ذلك يقول تريم جون/ TRIM JOH : « ان أحد الأهداف التربوية فى أى برنامج للمتعلم ينبغى أن يكمن فى مساعدة المتعلم على التحول من موقف التبعية الى موقف الاستقلالية »(٣٥) .

ومن الجدير بالذكر أنه يجب العمل على تحقيق هذين الهدفين معا وفى ذات الوقت ، فلا جدوى من أن تأتى الذاتية سابقة على تعلم اللغة ، ولا جدوى من البدء فى تعلم الذاتية فى نهاية تعلم اللغة .

ويضعنا ذلك أمام مسئولية أخرى ، وهى التوفيق بين الاجراءات المتخذة لبلوغ الهدف الأول ، وبين الاجراءات المتخذة لبلوغ الهدف الثانى .

ولتوضيح هــذه المشكلة يكفى أن نسوق مثالا واحــدا : ان مسار نوع عــن التعليم ، « كالتعليم المبرمج » الذى قــد يكون مناســـبا لمساعدة المتعلم فى اكتساب اللغة الهــدف ، قــد يجعـــله فى موقف من التبعية واللامسئولية يتناقض مع هــدفه فى اكتساب الذاتية ٠

ثالثا — الأدوار الجــديدة للمعلمين :

فى اطار التعليم الذى يقوم فيه المتعلم بنفسه ، وفى الوقت ذاته يتعلم كيف يقوم بذلك ، حيث التعليم يكون موجها نحو مساعدة المتعلم ، يجب على المعلم أيضا أن يعيد تجــديد دوره فى ضوء التركيز على المتعلم والتعلم ٠

ودون ان نستطيع أن نحــدد بصورة كاملة الاجراءات التى يمكن أن يتخــذها المعلم (ومع ذلك انظر : الجزء الرابع حول التجارب القائمة) نستطيع التكهن بأن وظائف المعلم سوف تظل جزئية ، على ما هى عليه الآن فى نظـــام التعليم الموجه (أبحاث فى مجال اكتساب اللغات الأجنبية ، أبحاث فى مجال طرق تعلم اللغات الأجنبية ، ... الخ) غير أنها سوف تتطور ، بشكل واسع ، على مستوى المساعدة أو « النصح » اللذين يمثلان العون الذى يحتاج اليــه المتعلم الذى يتعلم كيف يتعلم وهــو يمضى فى اكتساب اللغة ٠ وسيكون على المعلم أن يساعد المتعلم على تطـوير وتنمية قــدرته فى المجالات الآتية :

١ — تحــديد أهــدافه ، أى مساعدته على اكتشاف واستعمال فئات من التحليل « الدقيق » الى حــد ما ، يسمح بتحــديد أهــداف التعلم تبعـــا لتحــديد الحاجات ، ويستلزم ذلك على الأقــل توعيته بوظيفة الاتصـــال الشفوى (من خلال تأمل السلوك الاتصالى ودراسته فى اللغة الأم مثلا) ٠

٢ — تحــديد المحتويات والتقــدم ، أى مساعدة المتعلم فى جمع مواد التعلم وتحليلها ليستخلص منها العناصر اللغــوية الاتصاليــة التى تمثل مادة

التحصيل ومثل هـذا العمل يستلزم على الأقل التعريف بمصادر التعلم الممكنة (الأصلية أو/والتعليمية) والاعـداد لاستعمال الوسائل الفنية الخاصة بوصف، وتصنيف المعلومات اللغوية (كوضع البطاقات « الفيشات » والمسارد ••• الخ)•

٣ ـ اختيار طرق التدريس والوسائل الفنية ، أى مساعدته فى وضع قوائم بأنشطة التعلم وتحـديد فوائدها ، ويتطلب ذلك تطوير وتنمية كفاءته التربوية • وتعتمد هـذه الكفاءة فى البداية على حصر الوسائل المستعملة حاليا (والتى تقترحها بعض الكتب الدراسية مثلا) ثم على ملاحظة سلوكه الشخصى فى التعلم ، ثم على تعريف باجراءات ووسائل اكتساب اللغات من قبل الراشدين •

٤ ـ التحكم فى مسار التعلم ، أى مساعدته بصفة أساسية وبصورة واقعية على ادراك كافة القيود المفروضة عليه والالتزام بأسلوب عمل يلائم ظروفـه الشـــخصية •

٥ ـ تقويم المكتسبات وأســـلوب التعلم ، أى مساعدته على اكتشاف واستعمال معايير شخصية للتقويم تعتمد على رغباته وتطلعاته الشخصية ، ويتطلب ذلك المشاركة فى مواقف أدائية (مثل مقابلة بعض الناطقـين باللغـة مثلا) وتصميم الأدوات والوسائل الفنية الخاصة بتحليل الأداء (مثل تنمية كفاءة لغوية وصفية مثلا) •

وعلى المعلم ، فى ذات الوقت ، أن يساعد المتعلم على ادراك ما هـو واقع تحت تأثيره من « قولبة » أو « تشكيل » من جراء تجربته المـاضية مع التعلم ، ذلك « التشكيل » الذى يؤثر على تصوره لتعلم اللغة الأجنبية •

ونتيجة لذلك ، وعلى النقيض من التخوف الذى يثيره فى أغلب الأحيان مفهوم التعلم الذاتى حـول تضاؤل دور المعلم ، سيرى المعلم دوره وقـــد

أصبح أكثر تنويعا وأكثر تدعيما (لا على مستوى الهيمنة والتسلط وانما على مستوى الكفاءة) وستصبح حاجته الى ملكاته الخلاقة الابداعية أكثر من حاجته الى علمه النظرى المدعم بالوسائل التعليمية ، وهكذا سيتخلى المعلم التقليدى عن مكانته للمعلم الذى لا يمكن الاستغناء عن دوره فى تطوير المتعلم . أما تقويم هـذا الدور فلن يكون على أساس النفوذ القـديم الذى تمنحه اياه السلطات التقليدية ، وانما على أساس نوعية علاقته بالمتعلم وأهمية هـذه العلاقة .

هـذا التحـديد الجـديد لوظائف المعلم يضع أمامنا ، وبخاصة على المدى الفورى ، مشكلة هامة خاصة بالتكوين والاعـداد(٣٦) ، كما يضع أمامنا مشكلات أخرى لا تقل حـدة والحاحا وذلك على مستوى المؤسسات التعليمية أو على المستوى التنظيمى . هـذه المشكلات يصوغها جان. هـ. فى شكل مجموعة من الأسئلة يطرحها على النحو التالى :

« هل سيتم تجنيد أعـداد ضخمة من المربين المتفرغين ؟ أو بالعكس سيتم تجنيد غالبية من الخبراء والمستشارين والمساعدين بنصف الوقت ؟ وما المستوى المطلوب لممارسة الوظيفـة فى الحالتين ؟ وما الأهميـة التى ستعطى للخبرة المكتسبة ؟ وكيف سيصبح نظام الشهادات ؟ »(٣٧) .

وغير ذلك من الأسئلة التى ينبغى الاجابة عليهـا حينما نتجاوز مرحلة تجريب نظم التعلم ذاتيا ، وفى ضوء هـذه التجارب التى سنعرضها فى الجزء الرابع من هـذه الدراسة .

خلاصـات ونتـائج :

سوف يعرض لنا فى المستقبل موقفان تربويان :

١ ـ الموقف الأول سيكون موقف المتعلمين الذاتيين (سواء تم اكتساب هـذه الذاتية بصورة طبيعية أم عن طريق الدراسة) وبالنسبة لهؤلاء المتعلمين ،

فان هيكل التعلم يجب أن يكون منذ البداية ، هيكل التعلم ذاتيا ، الذى يقوم ، نتيجة لذلك ، بناء على حاجاتهم النوعية فى التعلم(٣٨) .

ويمكننا أن نتصور ، فى مثل هـذا الهيكل أن عـدد مصادر المعرفة بمختلف أشكالها البشرية والمـادية ، سيكون ضخما ، وأنه سيكون هناك قاعـدة(٣٩) تقنية تعوض ، بصورة مؤقتة النقص الموجود فى المعينات التقنية الفردية .

ومن ذلك فالموقف الأكثر شيوعا سيكون الموقف الثانى ، وهـو موقف المتعلمين الذين لم يبلغوا بعـد درجة الذاتية ، والمـاضين فى عملية اكتسـاب القـدرة على القيام بأنفسهم بتعليم أنفسهم ، وفى هـذه الحالة سوف يتضمن هيكل التعلم حـدا أقصى (كما ونوعا) من المعينات البشرية المـادية .

ومع ذلك ، ففى كلا الحالتين أو الموقفين ، سيكون لزاما عى هيـكل التعلم أن يزود المتعلمين ، بصفة دائمة بكل المعارف التى يستطيعون الاستفادة منها فى تعلمهم به سواء كانوا ذاتيين ، أم لا ، مثل :

١ ــ معلومات حـول الحاجة الخارجية (الخاصة بالمجتمع) فى اللغة التى قـد يحتاج اليها المتعلم فى مرحلة اتخاذ القرارات الخاصة بالأهـداف .

٢ ــ معلومات حول أساليب اكتساب اللغة الثانية يمكن أن تساعد المتعلم فى تحـديد طرقه ووسائله الفنية ومسار تعلمه بصورة أفضل .

٣ ــ معلومات حول الاتصالية الشفوية التى ينبغى على المتعلم أن يدرك أبعادها النفسية والاجتماعية عند قيامه بتحـديد الأهـداف والتقويم .

٤ ــ معلومات حول الوثائق والمواد التعليمية المتوفرة والتى سيستفيد منها المتعلم فى تحـديد المحتويات .

هى اذن أساليب متنوعة ومتباينة الى حـــد كبير ، لاســـتيعاب حجم المعارف ، وهى أساليب حركية (ديناميكية) الى حـد بعيد ، لملاحقـة تطور المعارف من ناحية وتطور العالم من ناحية أخرى ، كما أننا يجب أن نوجـــه التفكير والبحث فى هـذا الطريق خلال السنوات القادمة اذا أردنا أن نطور الذاتية فى التعلم وتعليم قاعـدة من المتعلمين الذاتيين .

وقـد شهدت السنوات الأخيرة تنفيذ عـدد من التجارب ، تتباين فى شموليتها ، تستهدف تطبيق الذاتية فى التعلم ، وسنعرض لبعض هذه التجارب فى الفصل التالى لكى نستخلص منها ، اذا أمكن ، بعض النمـــاذج النظرية أو الافتراضية التى يمكن أن تكون أساسا فى المستقبل لأساليب التعلم ذاتيا .

الفصل الرابع

تطبيقات تجريبية للتعلم ذاتيا

لا نستطيع هنا أن نستعرض جميع التجارب التى تمت والتى ما تزال جارية وتستهدف صراحة تطبيق التعلم ذاتيا : فبالاضافة الى أن مفهوم الذاتية فى بعض التجارب يعنى مجرد « غياب المعلم » فان هدفنا هنا يقتصر على وصف بعض الأمثلة المطبقة • وذلك لكى نوضح بشكل مادى ملموس الطريقة التى يمكن بها تنفيذ أسلوب من أساليب التعلم ذاتيا •

أولا — تجربة ستير لينج (انجلترا)(٤٠) :

فى اطار دورة صيفية مخصصة لمعلمى اللغة الانجليزية الأجانب (للمستويين الثانوى والعالى) ، قام المركز البريطانى بتنظيم دراسة فى التأهيل اللغوى من النوع الذاتى وذلك فى قاعات جامعة ستير لينج فى أغسطس عام ١٩٧٨ م •

وقد وفرت هذه الدراسة للمتعلمين العناصر التالية :

١ — مساعدة تتمثل فى المعلمين •

٢ — عدد من المواد التعليمية (دروس ووثائق حقيقية) •

وكان الهدف من المساعدة التى يقدمها المعلمون هو اعانة المتعلمين فى تحديد أهدافهم ، واختيار المواد التعليمية الملائمة ، وتقويم مكتسباتهم •

وكانت هذه المساعدة فى شكل استبانة وزعت على كل متعلم ، وكانت تتكون من خمس فقرات :

(أ) الوقت الذى يمكن تخصيصه للتعلم : كانت الأسئلة تساعد المتعلم على أن يكون دقيقا الى حـد ما ، فى تحـديد القيـود الزمنية التى لا يمكنه التخلص منها ، للتوصل بذلك الى تحـديد الوقت الذى يمكن أن يخصصه فى كل أسبوع لتعلم اللغة •

(ب) الوسائل الفنية للتقويم : كانت الأسئلة تساعد المتعلم على تحـديد الوسائل التى يمكن أن تتوفر له لتقـويم مكتسباته •

(جـ) الأسبقية أو الأولوية فى التعلم : كانت الأسئلة تساعد المتعلم على تحـديد حاجاته فى خمسة مجالات مختلفة (الحـديث — الفهم — اثراء المفردات — القراءة — الكتابة) وتقـدير مدى أهمية الكفاءة فى هـذا المجـال أو ذلك (ضرورية/مطلوبة/غير ضرورية) وما مستواه فى المجال (يجب أن يبذل مجهودا/يستحسن أن يبذل مجهودا/ مقبـول) وترتيب المجـال حسب الأولوية والوقت الذى يمكن أن يخصصه للتحصيل فى المجال •

(د) لوحة معلومات تضم ، تبعا للفئات المذكورة فى الفقرة السابقة ، وثائق العمل التى يستطيع أن يستعملها المتعلم بالاضافة الى أفكار يستأنس بها لتقويم المكتسبات •

(هـ) قائمة المراجع : اذن كان الهـدف من الاستبانة هـو مساعدة المتعلم فى الوصول الى أفضل وسيلة لتحـديد أهـدافه فى التعلم ، واختيار وثائق العمل ، والقيام بتقـويم حصيلته •

أما المواد التعليمية المتوفرة للمتعلمين فقد كانت فى شكل مكتبة صـوتية يشرف عليها أحـد المعلمين •

وأما فيما يتعلق بالذاتية في هـذه الطريقة ، فيمكننا أن نلاحظ الآتي :

١ — المتعلم هـو صاحب جميع القرارات فيما يتعلق بتحـديد الأهداف والمحتويات والتحكم في سير التعلم والتقويم •

٢ — غير أن الاطار الذي تم فيه اتخاذ هـذه القرارات ، كان مقيـدا بالمعلمين :

فتحليل حاجات التعلم يتم داخل النطاق المحـدد بفقرات الاستبانة • (خمسة مجالات مقسمة الى عـدد محـدد من الحالات) •

صحيح أن الاستبانة تتضمن فئة أخرى بعنوان « مجالات أخرى » تترك للمتعلم ، نظريا ، حرية اختيار حاجات أخرى ، لكنه لا يستطيع عمليا استعمال هـذه الفئة الا اذا كان يعرف كيف يحـلل حاجاته (والفئات المذكورة في الاستبانة لا يمكن أن تعلمه ذلك) •

كذلك فان الوثائق المعروضة عليه ، والتي يمكن أن يختـار من بينها ، محـددة في أضيق نطاق ، ولا تخرج عن دائرة المواد التي تستطيع المؤسسة التعليمية تقـديمها اليه ، اذ لا تتاح له أية فرصة لاكتشاف وثائق شخصية ، وبالتالي أنماط من الأنشطة الشخصية •

٣ — كذلك فان طرق التعلم والوسائل الفنية مفروضة عليه فرضا ، فهي الطرق والوسائل التي تنتهجها الوثائق المعروضة عليه •

اذن ، فنحن بصدد تجربة شيقة لتطبيق نوع من التعليم بالذاتية ، ولكنها تجربة ناقصة •

ثانيا ـــ تجربة المراكز الأوروبية فى بونيموت بانجلترا : (٤١)

تركزت هـذه التجربة حول التقويم الذاتى الدائم ، مع المســاعدة فى كفاءة الاتصال الشفوى « واستهدفت وضع أسلوب للمستقبل للتقويم الذاتى داخل نظام تعليم يركز على المتعلم » .

كان الأسلوب المطبق يتضمن دروسا يقـوم خلالها كل من المعلم والمتعلم بدوره « التقليـدى » الا أنه كان يقـدم للمتعلمين مبادىء فى التعلم ذاتيـا تتركز حول التقويم .

ويتم تعلم الذاتية هـذه انطلاقا من مجموعة من الأنشطة تتيح الفرصـة للمتعلم لانتاج أداءات يوظف فيها المكتسبات التى تمكن من تحصيلها فى جزء المقرر الذى يقوم بتقويمه .

بعـد ذلك يقوم المتعلم نفسه بتقويم هـذه الأداءات . وذلك بمساعدة المعلم وبعض المتعلمين الآخرين . وذلك لهـدفين :

١ ـــ اكتشاف معايير للتقويم والتمرس عليها .
٢ ـــ تقـدير مدى التقدم الذى تم انجازه وتحـديد بقية التعلم .

وقد أثار محتوى هـذه التجربة بعض الملاحظات :

١ ـــ لم يكن المسئولون عن التجربة ينظرون الى تعلم التقـويم الـذاتى المطلوب باعتباره غاية فى حد ذاتها ، وانما باعتباره مرحلة فى تطور الذاتية عند المتعلم بمهمة تعليم نفسه ، وهـو يتعلم كيف يتعلم .

٢ ـــ وقـد تم اختيار التقويم كمرحلة أولى لسببين أساسيين :

أولا : لأنه يمثل مستوى أساسيا فى التعلم ، وبالتالى فى القيام بالتعلم •

ثانيا : لأنه وثيق الصلة بالأهـداف ، وهى ، فى ظروف هـذه التجربة واحـدة تقريبا بالنسبة لجميع المتعلمين • وبذلك فقد ساعدت وحدة الأهداف التقريبية فى ايجاد نوع من تعلم التقويم الذاتى الجماعى أو داخل المجموعة •

٣ ــ كانت الوسائل الفنية المستعملة فى تعلم التقويم الذاتى تمثل بعض المخـــاطرة :

ــ كان المتعلمون يقارنون دائما بين تقويمهم الخاص وتقويم المتعلمين الآخرين من ناحية ، وتقويم المعلم من ناحية أخرى الأمر الذى يمكن أن يؤدى ، لولا اتخذ بعض الاحتياطات ، الى دعم الفكرة التى تقول بانه لا يوجـد الا تقويم واحـد صحيح لا ثانى له ، وأن التقويم الشخصى مرفوض الا اذا اقترب من تقويم مفروض فيه الموضوعية • وهى فكرة تتعارض مع مفهوم التقـويم الذاتى •

ــ كانت أدوات التقـويم التى قـدمتها الوسائل الفنية للمتعلم كلها من النوع « المدرسى » التى لا يمكن استعمالها الا فى مواقف مدرسية ولا تعد المعلم ، بالقـدر الكافى ، ليقوم نفسه فى موقف واقعى حقيقى ، وبالتالى ليتحقق من أن أهـدافه فى التعلم تتفق تماما مع أهـدافه الاتصالية •

ومع كل ، فان أهمية هـذه التجربة تكمن فى أنها تبين كيف أنه من الممكن أن ندخل ، بصورة محـدودة ولكن فعلية ، ذاتية التعلم فى نظـام تعليم « تقليـدى » •

ثالثا ــ تجربة مراكز الدراسات فى السويد([٤٢]) :

يعتبر نظام « مراكز الدراسات » نظاما كليا للتعلم ، وقـد وضع بغرض تنشيط التربية الشعبية والارتقاء بها •

عن طريق هــذه المراكز تقوم الدولة بمساعدة وتمويل المواطنين الذين يقومون بتنظيم أى نشاط تربوى يضم عــددا كافيـــا من الأفراد (مثل : الجمعيات والنقابات والأحزاب والكنائس) ويبرر وجود تجمع يعين ، ويؤدى بذلك خــدمة تربوية واسعة • والقيد الوحيد الذى تفرضه الدولة هــو قيــد ادارى (عدد الأفراد) المحتوى التربوى ، المدة الزمنية ، كيفية النشاط)(٤٣) •

ويدخل هــذا النظام فى اطار الذاتية فى التعلم • فهو يخلو من الدروس ومن المعلمين التقليديين ، حيث يقوم أعضاء كل مركز بتعليم أنفسهم بمساعدة مسئول لا يقوم بالتدريس ، ولكن يتلخص دوره « فى تنظيم الجماعة والعمل على توفير الوسائل المــالية الضرورية لها ، واثارة المناقشات ، وتنظيم العمل الجمـــاعى »(٤٤) •

ولمــا كانت الجماعة (الأعضاء والمسئول) هى التى تتولى أمر التعلم ، كان من الطبيعى أن تقــوم هى نفسها بتحــديد الأهــداف ، والمحتويات ، وطرق التدريس ، والوسائل الفنية وسير التعلم (عــدد الجلسات وطولها) • كمــا أن الجمــاعة هى التى يجب أن تقوم المكتسبات التى تنجزها • وكل ذلك يفترض اما أن يكون المتعلمون ذاتيين ، وبالتالى قادرين على القيام بهـــذه المهمة ، واما أن يساعدهم المسئول فى اكتساب هــذه الذاتية •

والحقيقة ، أنه ، على الصعيد العملى ، لوحظ أن الذاتية لم تتحقق فى هذا النظام : فالمجموعة كان يتم تشكيلها بصورة سريعة تبعا للطريقة المدرســــية التقليدية ، وذلك من مسئول كمعلم ، ودروس كمعين للتعلم ، واقتصرت الذاتية فى التعلم على اختيار الكتاب الدراسى ، طبقا لمعايير اختلفت من مركز لآخر ، ولكنها كانت بصفة عامة غير ملائمة نظرا لأنه لم يتم مسبقا تحــديد الأهــداف ولا المحتويات ولا الطرق ولا الوسائل الفنية بصورة كافية •

وقــد جاء هــذا الوضع كنتيجة مباشرة للآتى :

١ — عدم توفر الذاتية فى المتعلمين وهم يقومون بانشاء المركز الدراسى •
٢ — عدم قــدرة المسئولين على القيام بدور المعين (نظرا لنقص تكوينهم) وهو الدور المفروض أن يقوموا به نحو المتعلمين غير الذاتيين •

رابعا — تجارب مركز الأبحاث والتطبيقات التربوية فى اللغات(٤٥) :

(نانسى — فرنسا) :

التعلم ذاتيـــا :

منذ عام ١٩٧٤ م قام المركز المذكور بجامعة نانسى(٤٦) بتطبيق نمط من التعلم ذاتيا بالمعين (أو المساعدة) خصص للمتعلمين الذين لا يتمكنون من متابعة التعليم أو لا يريدون ذلك ، ويرمى الى تحقيق هــدفين :

١ — اكساب الدارسين الذاتية فى التعليم •
٢ — واكسابهم اللغة الانجليزية •

ويضم المركز :
١ — بعض المسئولين المكلفـــين بتأمين المساعدة الضرورية لاكتساب الذاتيـــة •

٢ — مواد تعليمية تحت تصرف المتعلمين •
٣ — بعض الناطقين باللغة •

ويتم التعلم بصورة فردية تماما حيث كل متعلم يحــدد بنفسه أهدافه ، والمحتويات التى يريدها والطرق والوسائل الفنية • كما يقوم بتحــديد مسار تعلمــه ويقوم بنفسه مكتسباته ، يساعده فى ذلك كله مسئول يقابله كلما أراد ذلك وبناء على موعــد • ويدور مضمون أحاديثهما حول التعلم • ولا يشــكل

بأى حال « دروسا » فى اللغة — ولا فى طرق التدريس • ومقابلة المسئولين فرصة للمتعلم لكى يفكر فى تعلمه (تحديد الحاجات والأهداف فى البداية ، ثم التفكير فى الطرق والوسائل الفنية التى ستتبع ، والتفكير فى التقويم الذاتى) بحيث ينمى القدرات التى يحتاج اليها لكى يتولى أمر تعليم نفسه •

أما المواد التعليمية الموضوعة تحت تصرف المتعلم ، فهى تشمل « دروسا » من وضع المركز (CRAPEL) أو متوفرة فى السوق ، وكذلك بعض « المعايير » التعليميه الموضوعة من أجل الذاتية فى التعلم ، بالاضافة الى وثائق أصلية من جميع الأنواع ، تمثل وثائق العمل التى يختار منها المتعلم المحتويات فى بدايه التعلم ، وذلك اذا لم تكن عنده وثائق شخصية يقترحها •

بعد ذلك ، يقوم المتعلم بتكملة هذا الكم من الوثائق بطريقته الخاصة ، وكلما سنحت له الفرصة لذلك •

والحقيقة أن اختيار محتويات التعلم يتم ، بصفة عامة ، عن طريق « المحاولة والخطأ » •

أما الناطقون باللغة الذين يوفرهم المركز ، فهم يتدخلون حسب طلب المتعلم ، وذلك لاعطاء المعلومات المطلوبة ، وكذلك كأطراف فى المحادثات لتعلم كفاءة الاتصال (التعبير الشفوى) كما يستفاد منهم فى التقويم الذاتى[٤٧] •

اذن ، فنحن بصدد نظام شامل أو كلى للتعلم ذاتيا مخصص لطائفة من المتعلمين دون الذاتية ، أو لم يبلغوا بعد درجة الذاتية فى التعلم •

خامسا — التعليم الذاتى الجماعى[٤٨] :

فى عام ١٩٧٧/١٩٧٨ م ، قام « مركز الأبحاث والتطبيقات التربوية فى اللغات »[٤٩] بتطبيق نمط من التعلم الجماعى بالذاتية على مجموعة من الدارسين من جامعة نانسى •

وكانت التجربة عبارة عن تطبيق خاص لمبدأ التوجيه الذاتى فى التعلم لجمهور من المتعلمين فرض عليهم التعلم بالأسلوب الجماعى •

وكان النمط يضم :

— عـددا من المسئولين يتمثل دورهم فى مساعدة مجموعات المتعلمين فى تولى مهمة تعليم أنفسهم بأنفسهم •
— مواد تعليمية •
— بعض الناطقين باللغـة •
— مكتبة صويات ومرئيات •

سـير التجـربة :

كانت المجموعة تتألف من عشرة الى خمسة عشر متعلما • وبعـد عملية اعـداد منهجية عامة تتم فى بداية العام (خلال خمسة أيام متتالية يستغرق العمل نصف اليوم) كرست للملاحظات المنهجية ، قامت كل مجموعة (مشكله من المتعلمين أنفسهم) بتحـديد أهـدافها وتحـديد مسار تعلمها (الساعات الأسبوعية المحـددة فى بداية العام يتمكن تعـديلها مع مراعاة القيود التى تفرضها قاعات الدراســة) وقـد خصصت الجلسات الأولى لفحص المواد التعليمية المتوفرة • بعـد ذلك قامت كل مجموعة بتحـديد المحتوى الـذى تحتاج اليه فى كل جلسة دراسية •

أما المسئولين ، فكانوا لا يتدخلون ، الا بناء على طلب المتعلمين ، وكانت المقابلات تقضى فى التفكير فى التعلم المخصص لمعاونة المتعلمين فى بحثهم فى الطرق والوسائل الفنية وفى تقويمهم الذاتى •

كان المتعلمون يلجأون الى الناطقين باللغة ، اذا رغبوا فى ذلك ، كما كانوا يقومون بأنفسهم بتحديد مضمون هـذه اللقاءات(٥٠) •

اذن ، فنحن بصـدد نظام كلى للتعلم ذاتيا مخصص لطائفة من المتعلمين غير الذاتيين ، ولكن مع القيام بالتعلم بصورة جماعية ، وليس بصورة فردية •

الخلاصـــة والتطلعـــات

من خلال التجارب التى قمنا بتلخيصها نصل الى بعض الملاحظات الهامة فيما يتعلق بتطوير التعلم ذاتيا وامكانية تطبيق النظم الملائمة ٠

أهم هـــذه الملاحظات ، هى انه ليس من الضرورى ابدا ان نقوم « على الفور » بتغيير « كامل » لنظم التعليم القائمة ، ووضع نظم جـديدة للتعـــلم مكانها ٠ ولكن على العكس ، فالحركية التعليمية التى تمثلها الذاتية تسمح باستعمال النظم القائمة ، مع تعـــديلها للتمهيد للتعلم ذاتيا ٠ ولا شك ان مثل هـــذا التمهيد أو الاعـــداد أمر ضرورى ٠ فالحقيقة أن الفشل النسبى الذى منيت به مراكز الدراسات فى هـــذا المجال اكبر دليل على ذلك ٠

يقول جان٠ ه٠ فى ذلك : « على المسئولين عن الذاتية فى التعلم أن يلتزموا الواقعية والحـــذر فى تصرفاتهم واجراءاتهم ٠ فتطبيق الذاتية يتطلب الاعداد للذاتيـــة »[٥١] ٠

أما كيف يتم هـــذا الاعـــداد ، فهـــذا ما يجب أن يكون موضوعا لتجارب وأبحاث تجريبية شبيهة بتلك التى قمنا باستعراضها ٠

المهم الآن هو أن التجارب أثبتت أن هناك اتجاهين أساسيين للتطوير :

١ ــ تطوير نحو تطبيق نظم للتعلم ذاتيا ، بشكل كلى ، وموازية لنظم التعليم القائمـــة ٠

ــ هـــذا التطـــوير يسمح فـــورا باستيعاب المتعلمين الذين لا يريدون أو لا يستطيعون الانخراط فى سلك نظام تعليمى تقليـــدى دون فرضه على الجميع بأسلوب واحـــد ٠

ـ كما أنه يسمح بامكانية البحث التجريبى المتدرج عن حلول للمشكلات التى تطرحها الذاتية سواء على مستوى المتعلمين أم على مستوى المعلمين •

ـ فى حالة التوجيه الذاتى الجماعى ، فان نظم التعلم هـذه قـد تتضمن بعض اوجه الشبه من ناحية الأجهزة مع نظم التعليم التقليدية ، بحيث لا تمثـل تغيرا كبيرا ومفاجئا ، مما قد يسبب ارباكا أو تعطيلا على جميع المستويات•

٢ ـ تطوير نحو تطبيق مزمج من النظم المتطورة تقوم على أساس نظم التعليم القائمة ، مما يجعل التدرج فى ادخال الذاتية فى التعليم يعتمد على أعداد وتدريب تدريجى على الذاتية بالنسبة للمتعلمين ، واعـداد أو تدريب على التعاون التعليمى بالنسبة للمعلمين ، وذلك دون تغيير جـذرى فى نمـط النظم التعليمية التقليدية القائمة •

الخاتمـــــــة

فى هـذه الدراسة تطرقنا الى تحليل مفاهيم الذاتية عند المتعلم ، والتوجيه الذاتى فى التعلم ، انطلاقا من موقف كل من المتعلم والمعلم والمؤسسة التعليمية ، وذلك فى محاولة لوصف أو توصيف الظروف العملية المختلفـة التى تصاحب تطبيق هـذه المفاهيم فى تعلم اللغات من قبل الراشدين • ومع أن هـذه الصورة تعتبر ناقصة ، غير أنها بهـذا الشكل تكشف وتعبر ، فى ألفاظ عملية تربوية ، عن نوعية المسيرة نحو الذاتية التى من أهم صفاتها المميزة أنها مسيرة للتعلم وليس للتعليم ، يقودها المتعلم وليس المعلم • ولا شك أن هـذا الانقلاب فى قطبى الموقف التربوى يفضى بنا الى اعادة نظر تشمل جميع مكونات هذا الموقف •

ونستطيع أن نخلص من هـذه الدراسة بنتيجتين عامتين هامتين :

١ ـ الأولى تتعلق بملابسات وظروف المسيرة بالنسبة للمتعلم وللمجتمع • فالتوجيه الذاتى فى تعلم اللغات يصدر بالضرورة عن التوجيه الذاتى الأعم

والأشمل وهـو الخاص بالتربية بصفة عامة ، وهـذا بدوره يصدر عن التوجيه الذاتى للسلوك الاجتماعى الكلى الشامل • ونتيجة لذلك فان ذاتية الفرد على أحـد هـذه المستويات لا يمكن فصلها عن ذاتيته على المستويات الأخرى • والمشكلة المطروحه هى ، فى ذات الوقت ، تتعلق بالتوفيق ، على مستوى الفرد ، بين تولى مهمه تعليم نفسه ، للغات وتولى مهمه « اموره الاخرى » • ثم على مستوى المجتمع ، تتعلق المشكلة بالتوفيق بين المسئوليه التربويه ، والمسئولية الوظيفية والسياسية ••• الخ ، هل يستطيع الفرد أن « يعيش » ذاتية جزئية لا تتصل الا بتعلمه للغات ، داخل بيئة عامه تسودها التبعية والسلبية ؟ ألا يقودنا هـذا الى الاعتقاد مع « شوارتز » بأن : « العناصر التنظيمية المختلفة التى تشكل اطار حياتنا تلعب دورا حاسما فى توجيه امكاناتنا فى النمو والتطور أكثر مما تلعب التربية أو الاعـداد (المباشر) »(٥٢) •

٢ — أما الخلاصة الثانية ، وهى متعلقة بالأولى ، ولكنها عملية أكثر منها ، فهى تتصل بموقف المؤسسات التعليميه نحو الذاتيه • ففى مجال دراستنا هذه ، من الضرورى أن نميز جيدا بين « الذاتية » والتوجيه الذاتى للتعلم ، فاذا كانت الذاتية ، أى قـدرة الفرد على القيام بتعليم نفسه بنفسه ، يجب أن تشـكل أحـد أهـداف أى مؤسسة لاعـداد الراشدين ، وذلك برغم كل الصعاب التى تواجه تطبيقها ، فان التوجيه الذاتى للتعلم يجب أن يظل امكانية تقدم للمتعلمين ولا تفرض عليهم فرضا بل نشجعهم عليها •

اذن ، فليس من المطلوب ، لا الآن ولا فى المستقبل ، أن نحاول بالقـوة وبأى طريقة ، جعل المتعلم يتولى بنفسه تعليم نفسه ، المهم الذى يجب أن نعمل على تطويره هـو قـدرة المتعلم على ممارسة هـذه المهمة • ففى هـذا الاتجاه يجب العمل على تطوير نظم التعليم/التعلم للغات عند الراشدين •

الحمـد لله

هـــوامش البـــاب الســـابع

الهـــــوامش

(١) الحقيقة أن اصطلاح « التعلم الذاتى » الذى جرى عليه العرف فى اللغـــة العربية ، وشاع استعماله حتى بين المتخصصين ، اصطلاح شيق جـــذاب ولكنه غير موفق ، لأن التعلم لا يوصف بالذاتية ، وانما هـــذه الصفة تطلق على الشخص المتعلم فيقال : « المتعلم الذاتى » . اما التعلم الذى يمارسه المتعلم الذاتى فيقال عنه « التعلم الموجه توجيها ذاتيا » وقـــد راعت اللغات الأوربية هـــذه الدقة فى التعبير ، فكان الاصطلاح فى اللغة الانجليزية هو :

Learning autonomy OR Self directed learning

وفى اللغة الفرنسية :

Autonomie de l'apprentissage

أو :

Apprentissage autodirigé

ومراعاة منا للايجاز والدقة فى ذات الوقت ، فضلنا أن نطلق عليه بالعربية « التعلم ذاتيا » أو « الذاتية فى التعلم » أو « التعلم بالذاتية » .

(٢) من مظاهر هـــذا التحول فى نظرة الأوربيين الى الانسان ، تحول النظرة للمراة أو تحول نظرتها لنفسها ، ومطالبتها بل وحصولها فى بعض البلاد على حقها الانتخابى . وتتمثل قمة هـــذا التحول فى المطالبة بحقها فى الطلاق والاجهاض .

(٣) أنظر :

Dominice, P., " La formation continue des adultes dans le Cadre d'un système d'éducation permanente ". CCC/EES (73) 35, 1973.

(٤) أنظر :

Janne, H., " Organisation continue et méthode de l'éducation des adultes " CCC/EES (77) 3, p. 14, 1977.

(٥) التربية الدائمة أو المستمرة أو المتصلة اصطلاح يقابله فى الانجليزية

Permanent education

وفى الفرنسية :

Education permanents

لجنة التربية الدائمة Le Comité Directeur de l'Education permanente

مجلس التعاون الثقافى التابع للمجلس الأوربى

Le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe

(٦) أنظر :

Schwartz, B, L'éducation demain. Une étude de la Fondation europeenne de culture, Paris, Aubier Montaigne, 1973.

(٧)
Dickinson L., " Autonomy, Self-directed learning and individualisation
In Self-Directed Learning and Autonomy, Cambridge 13th-15th Dec. 1976.

(٨) يقابله بالفرنسية : l'enseignement à distance
أو
(télé-enseignement)
لمزيد من المعلومات حول هـذه الأنواع من التعليم أنظر :
Henner-Stanchina, C., " Autonomy : a viable strategy for adult language learners ".
بحث تخرج ، جامعة نانسى (٢) ، ١٩٧٦ .

(٩) التعلم الموجه ذاتيا يقابله بالانجليزية Self-directed learning
وبالفرنسية : Apprentissage autodirigé
والتعلم الفردى أو الانفرادى أو المنفرد يقابله بالانجليزية :
Individualized instruction or Individualisation
وبالفرنسية : Enseignement individualisé ou
Individualisation de l'enseignement ou encore
Individualisation de l'apprentissage (التعلم الفردى)

(١٠) المقصود بالصفات النوعية تلك التى يتصف بها كل متعلم وتميزه عن غيره من المتعلمين ، كالصفات الخاصة بالذكاء والمثابرة والتفرغ وغيرها من الظروف التى تختلف من شخص لآخر .

١١ — انظر :
Trim, J. M. " Some possibilities and limitations of learner Autonomy ", in Self-Directed Learning and Autonomy, Cambridge 13th-15th Dec. 1976, Univ. of Cambridge, Department of Linguistics.

(١٢) انظر المرجع السابق .

(١٣) تيار اعادة تكوين الشخصية يقابله بالانجليزية . Re-personalization
وبالفرنسية : Re-personnalisation

(١٤) الرمز : Code / Code

(١٥) الكفاءة اللغوية :
Linguistic competence / Compétence linguistique

(١٦) كفـــاءة الاتصال :
communicative competency / compétence de la communication

(٢٧) اللغة الهـــدف يقابلها بالانجليزية : target language
وبالفرنسية : la langue cible

(١٨) الناطقون باللغة من أهلها : native speakers
وبالفرنسية : autochtones

(١٩) المقصود بالبعـــد الشخصى النوعى :
la dimension personnelle spécifique

انظر الهامش رقم (١٠) .

(٢٠) المقصود باللغة الشخصية هى اللغة التى يستعملها شخص بعينه لقضاء حاجات معينة واشباع رغبات خاصة ويقابلها بالانجليزية والفرنسية :
idiolect / idiolecte

وهى تختلف عن اللغة : language / langue

وعن اللهجـــة : idiom / idiome — dialect / dialecte

(٢١) أنظر :

Procher L., " Les fonctions de l'évaluation dans un système européen d'unités capitalistes pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes", dans le rapport du Symposium de Ludwigshafen-am-Rhein, 7-14 septembre 1977, Strasbourg, 1979.

(٢٢) المصـــدر الســـابق :

(٢٣) أنظر :

Henner-Stanchina, C. et Holec H., " Evaluation in an Autonomous Learning Scheme", in Mélanges Pédagogiques, CRAPEL, Nancy,1977.

(٢٤) المصـــدر الســـابق .

(٢٥) التسيير الذاتى : Self-management / Auto Administration

(٢٦) جان ، هـ. Janne H., المصـــدر السابق .

(٢٧) المصدر السابق .

(٢٨) المعرفـــة : Know / Savoir
السلوك أو التصرف : management / savoir faire

(٢٩) أنظر الهامش رقم (١٠) .

(٣٠) المقصود بالمشاركة المساهمة أو الاشتراك ويقابلها فى اللغتين الانجليزية والفرنسية : Participation

(٣١) انظر : Schwartz, B., Education permanente. Rapport final. Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EES (77) 8 révisé.

(٣٢) المقصود بالتكوين أو الاعـــداد : formation

(٣٣) المصـــدر الســـابق .

(٣٤) أنظر : Trim, J. M. ، المصدر السابق .

(٣٥) أنظر الهامش رقم (٣٢) .

(٣٦) أنظر Janne, H., ، المصـــدر السابق .

(٣٧) الحاجات النوعية (spécifiques) هى الحاجات الخاصـــة بكل متعلم ، والتى تتفق وظروفه الشخصية وهـــدفه من التعلم وهى فى الغالب تختلف عن حاجات غيره من المتعلمين .

(٣٨) المقصود بالقاعـــدة التقنية : Infrastructure technologique

(٣٩) جامعة ستيرلنج بانجلترا : Stirling

(٤٠) Euro-Centres à Bournemouth

(٤١) Study circles (cercles d'études)

(٤٢) أنظر :
Scheffknecht, J. J., in Education permanente, Travail de synthèse de l'evaluation d'expériences pilotes dans le domaine de l'Education permanente, Doc. CCC/EP (77) 3.

(٤٣) Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie – dans le domaine de acquisition des langues secondes-Rapport de synthèse, p. Chaix et C. O'Neill, Doc. UNESCO ED/78/Ws/58, Mai 1978; ch. VIII rédigié par M. Candelier.

(٤٤) الأمل معقود ، بعـد الوضع الجـديد وجعل المسئول « محترفا » ألا تصبح مراكز تعليم اللغات مجرد قاعات للدروس فى اللغة لا اكثر .

(٤٥) Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en langues (Nancy-France).

ويرمز اليـه بـ : CRAPEL

(٤٦) أنظر : Henner-Stanchina, C. et Holec H. المصـدر السابق .

(٤٧) auto-enseignement de groupe

(٤٨) أنظر الهامش رقم (٤٥) .

(٤٩) الأمر الوحيد الذى كان يلتزم به الناطقـون باللغة هـو الا يقـوموا بالتدريس . وقد كانوا لهـذا السبب يختارون من بين الناطقين باللغـة الذين ليس لهم علاقة بمهنة التدريس .

(٥٠) أنظر : Janne, H. ، المصـدر السابق .

(٥١) أنظر : Schwartz, B., doc. CCC/EP (77) المصـدر السابق .

أسس وضـــع الكتـــاب

توافر لوضع هذا الكتاب بعض الشروط والظروف التى تكاد تكون مثالية فى مثل هــذه الحالات نذكر منها :

١ ـــ الاستفادة من حصاد العلوم العصرية فى تعليم اللغات الحية وبالذات علم اللغة الحـديث وعلم اللغة التطبيقى وعلم اللغة النفسى وعلوم التربية والاعلام والفنون الدرامية المختلفة •

٢ ـــ الاسترشاد بتجارب الأمم الأخرى فى تعليم اللغات الحية لغير الناطقين بهـا وبخاصـة التجـارب الانجليزية والأمريكية والفرنسية والألمـانية والايطاليـة •

٣ ـــ تدريس اللغات الفرنسية والايطالية والعربية لغير الناطقين بها على مدى ربع قرن فى مصر والكويت وفرنسا وايطاليا والسودان والسعودية •

٤ ـــ تدريس وتدريب المعلمين المتخصصين فى تدريس اللغات الحية لغير أهلها فى كل من مصر والكويت وايطاليا والسعودية •

٥ ـــ حضور عـدة دورات تدريبية فى تدريس اللغات لغير أهلها فى عـدد من المعاهـد المتخصصة فى فرنسا •

٦ ـــ الاشتراك فى اعـداد سلسلة من الكتب المتخصصة فى تعليم اللغة العربية والعلوم الاسلامية باشراف جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية •

٧ ـــ اعـداد وتنفيذ برنامج اذاعى فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تم بثه من اذاعة الرياض للمرة الثالثة •

٨ ـــ الاشتراك فى عـدد من الندوات والمؤتمرات العلمية حول تعليم اللغات الحية لغير الناطقين بها فى كل من القـاهرة وباريس ونابولى وباليرمو والبندقية •

٩ ـــ الاطلاع على عـدد من المراجع المتخصصة بمختلف اللغات منها :

(أ) بعض المراجـــع باللغـــة العربية

١ — أيوب (عبد الرحمن) ، اللغة والتطور ، القاهرة ، معهد الدراسات العربية ١٩٦٩ م .

٢ — بوكزتا (جرى) ، التعليم المبرمـــج بين النظرية والتطبيق ، ترجمـــة فخر الدين القلا ومصباح الحاج عيسى ، دار القلم الكويت ، ١٩٧٧ م .

٣ — السجل العلمى للندوة العالمية الأولى تعليم العربية لغير الناطقين بهـا ج : ٢ ، جامعة الرياض ، ١٩٨٠ م .

٤ — السعران (محمود) ، اللغة والمجتمع ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٣ م .

٥ — العربى (عبد المجيد) ، تعليم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق ، بيروت ، ١٩٨٠ م .

٦ — عيسى (بن حنفى) ، محاضرات فى علم النفس اللغوى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ١٩٧١ م .

٧ — قورة (حسين) ، تعليم اللغة العربية ، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية ، دار المعارف بمصر ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٢ م .

٨ — منصور (عبد المجيد) ، علم اللغة النفسى ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤٠٢ هـ .

٩ — وافى (على عبد الواحـــد) ، اللغة والمجتمع ، عيسى البـــابى الحلبى ، القـــاهرة ، ١٩٥١ م .

(ب) أهم المراجع باللغات الأخرى

— Apprentissage du français langue étrangère, in (langue française). Décembre 1970, Larouss, Paris, 1970.

— CHAIX P., et O'NEILL, CH, Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semiautonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes. Rapport de synthese. Doc. UNESCO ED-78/WS/58; 1978.

— DALIN A., Vers L'autogestion des processus d'apprentissage Strasbourg, Conseil de l'Europe; CCC/EES (75) 9; 1975.

— Dieuzeide H., Les Machines à enseigner, l'éducation nationale, Paris, September, 1963.

— DIEUZEIDE H., " Technologie éducative II : L'école de demain , in L'éducation, No. 91, 1971.

— DOMINICE P., La formation continue des adultes dans le cadre d'un système d'éducation permanente.

— FAURE R., La Programmation linéaire appliquée, coll (Que sais-je?) No. 1776.

— Ferenczi, V., L'Apprentissage du langage à l'enfant sourd par les méthodes oudio-visuells, Diddier; Paris, 1974.

— Gifard D. Une classe de langue francaise aux débutants in 3 Le Français dans le monde ", No. 65, Hachette et Larousse, Juin, 1969.

— Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, sous la direction d'André Reboullet, Hachette, Paris 1978.

— Guberina, P. La méthode audio-visuelle—structuro—globale, R. P. A., L, 1965.
— Guberina, P. " La parole dane la méthode structuro-globale audio-visuelle ", Le français dans le monde, 103, 1974.
— Holec. H. Autonomie et Apprentissage des langues étrangères, Hatier, Paris, 1979.
— Initiation, à l'expression écrite, CREDIF, Didier, Paris, 1972.
— Montmoulin (de) M. l'Enseignement programmé, Presses Universitaires de France, Paris, 1972.
— OSKARSSON, M., Méthodes d'auto-évaluation dans l'apprentissage des langues vivantes, Strasboufg, Conseil de l'Europe, CCC, 1977.
— Passel, E., l'enseignement des langues aux adultes Nathan, Paris, Labor, Bruxelles, 1974.
— Pratique de la classe audio-visuelle au niveau I, sous la direction de Henri BESSE, CREDIF, Didier, Paris, 1975.
— RECANATI. F. La transparence et l'énonciation pour inroduire la programatique, Paris, Seuil, 1979.
— Renard, R. Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, Didier, Paris, 1974.
— Renard, R. La Méthodologie S.G.A.V. d'enseignement des langues, Dider, Paris, 1976.
— Renard, R., Une problématique de L'apprentissage de la parole, Didier, Paris, 1976.
— RICHTERICH. R, et CHANCEREL, J-L L'indentification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC, 1977.
— Saussure de, F. Cours de linguistique générale, Paris, Payot, 1965.
— SCHEFFKNECHT, J. J., Le métier de formateur, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC, 1975.
— SCHWARTZ, B, Education permanente, Rapport final. Strasbourg, Conseil de l'Europe, CCC/EES (77).
— Sorez, H. Prendre la parole, Coll, Profil Formation, Hatier, Paris, 1976.

الفهرس

صفحة

صفحة

البـــاب الثالث

الطرق السمعية البصرية

صفحة

صفحة

الباب الرابع
المهارات اللغوية

الباب الخامس
تطبيقات عملية

صفحة

البـــاب السادس
البرمجـــة وتعليم اللغـــات الحية

صفحة

البـــاب السابع
التعـــليم ذاتيـــا

تصويب الأخطاء

مسلسل	الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب
١	٩	٢	Soussure	De Saussure
٢	٣١	٢٣	Roberrs	Roberts
٢	٣١	٢٣	Mecamlimes	Mecanisme
٤	٣١	٢٣	Ceééhraux	cérébraux
٥	٦٥	١٧	Leonud	Leonard
٦	٦٥	١٧	Bloumfield	Bloomfield
٧	٧٨	١٨	Petrgulerina	Petar Guberina
٨	٧٨	١٨	Saint — Claud	Saint — Cloud
٩	٧٨	١٨	Jmages	Images
١٠	٧٩	٢٢	Ych	Ich
١١	٧٩	٢٣	Evrbée	Verlée
١٢	٧٩	٢٣	Lefeure	Lefévre
١٣	١٠٠	١٩		صورة شخص يجلس الى مكتب
١٤	١١٨	١٩	L'autonamie	L'automomie
١٥	١١٨	١٩	Verloale	Verbale
١٦	١٤٤	٢٤	Linglustique	Linguistique
١٧	١٤٤	٢٥	A. Uartinet	A. Martinet
١٨	١٤٤	٢٥	Denoèl	Dénoel
١٩	١٤٧	١١	Nonostructuraliotes	Monostructuralistes
٢٠	١٩١	٢	Peter Cuberina	Petar Guberina
٢١	١٩١	٤	S. C. A. V	S. G. A. V
٢٢	١٩١	٥	Paul Riv	Paul Rivenc
٢٣	١٩١	٦	Ihaces	Images
٢٤	١٩١	١٠	Ints Nation	Intonation
٢٥	١٩١	١٣	Le Honde	Le Monde
٢٦	١٩١	٢٣	Leson	Leçon

مسلسل	الصفحة	السطر	الخطـــأ	الصواب
٢٧	١٩١	٢٣	S. C. A. V	S. G. A. V
٢٨	١٩١	٢٥	Hors	Mons
٢٩	٢١٧	٨	والـــــه ولى التوفيـــق	تنقل الى آخر الكتاب
٣٠	٢٤٣	١٢	Faux Débutante	Faux Débutants
٣١	٢٩٠	١٤	Narmatine	Normative
٣٢	٣٣٣	٢٣	Franfois Debyoer	François Debyser
٣٣	٣٢٣	٢٤	Le Fransais	Le Français
٣٤	٣٢٣	٢٤	Dan	Dans
٣٥	٣٤١	٢٤	Lade	Lado
٣٦	٣٤١	٢٤	A Cruss	Acruss
٣٧	٣٤١	٢٤	An	Ann
٣٨	٤٤٤	٢٣	الحمـــد للـــه	تنقل الى آخر الكتاب
٣٩	٤٤٧	٤	تالذاتيـــة	بالذاتيـــة
٤٠	٤٤٧	٢٤	Permanents	Permanente

رقم الايداع بدار الكتب القومية

٨٧/٤٨٩٥

الترقيم الدولى

٩٧٧ — ١٠ — ٠٢٧٦ — ٧

شركة دار الاشــعاع للطباعة
١٤ شـارع عبد الحميد ــ جنينة قاميش
السيدة زينب ــ القــاهرة
ت : ٣٦٣٠٤٦٩